Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro ISN : 9438
Centre d'intérêt : 778

Formation personnelle et sociale / Direction générale du développement pédagogique, Division de la formation générale -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1984
271 p. ; 28 cm. -- (Programme d'études / Ministère de l'éducation du Québec, Direction de la formation générale. Primaire)

Version anglaise publ. ss le titre: Personal and social education. Code: 9091-582 ; 16-2707A. Code: 16-2707 ; 8384-768. Bibliogr. à la fin de certaines p.ties

ISBN 2-550-06177-2

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Direction générale du développement pédagogique. Division de la formation générale

Descripteur(s): Programme d'études * Evaluation de l'apprentissage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Formation personnelle et sociale

Ce document présente le programme "Formation personnelle et sociale" préparé à l'intention des élèves du niveau primaire. Une première partie annonce les orientations générales du programme: ses principaux fondements, les composantes du champ de la discipline et l'approche pédagogique privilégiée par le programme. On y énonce également l'objectif global et les buts de ce programme. Une deuxième partie indique la structure, le contenu et les objectifs du programme. Puis une troisième partie présente les cinq volets du programme, à savoir l'Education à la santé, l'Education à la sexualité, l'Education aux relations interpersonnelles, l'Education à la consommation et l'Education à la vie en société. On y approfondit chacun de ces champs de connaissances et on y énonce les objectifs particuliers à chaque volet. Finalement, une dernière partie annonce les orientations à suivre dans le cas de l'évaluation des apprentissages particuliers de ce programme.

Type de document :

FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

9438

FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

Direction générale du développement pédagogique
Division de la formation générale

Approuvé par les Comités catholique et protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
les 6, 7 et 17 juin et 28 août 1983.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984.

ISBN 2-550-08177-2

Dépôt légal - troisième trimestre 1984

L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion.

L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice.

L'éducation au Québec entend assurer le développement, d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance.

L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière.[1]

1. Ministère de l'Éducation, *l'École Québécoise Énoncé de Politique et Plan d'Action*, Éditeur officiel du Québec, p. 26, 1979.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

TABLE DES MATIÈRES 1

LISTE DES TABLEAUX 4

INTRODUCTION 5

0.1 Problématique 7
0.1.1 École, société — une interaction constante 7
0.1.2 Situation actuelle 7
0.1.3 Situation désirée 8

0.2 Historique du programme «Formation personnelle et sociale» 9

0.3 Relation du programme avec le programme expérimental précédent 10

0.4 Relations entre le programme «Formation personnelle et sociale» et les autres programmes 10

0.5 Relations entre le programme «Formation personnelle et sociale» du primaire et celui du secondaire 12

0.6 Élèves visés 12

0.7 Contenu du document 12

PREMIÈRE PARTIE
ORIENTATIONS GÉNÉRALES

1. ORIENTATIONS GÉNÉRALES

1.1 Fondements du programme «Formation personnelle et sociale» 15

1.2 Approche pédagogique 17

1.3 Objectif global et buts du programme «Formation personnelle et sociale» 19
1.3.1 Objectif global du programme 19
1.3.2 Buts du programme 19

DEUXIÈME PARTIE
STRUCTURE, CONTENU ET OBJECTIF DU PROGRAMME

2. STRUCTURE, CONTENU ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

2.1 Un programme multidisciplinaire 23

2.2 Un programme composé de cinq volets 23
2.2.1 Contribution de chaque volet à la Formation personnelle et sociale de l'individu 24

2.3 Hiérarchie des objectifs du programme «Formation personnelle et sociale» 25

2.4 Mode d'élaboration des objectifs pour chaque volet du programme «Formation personnelle et sociale» 28
2.4.1 Tableau de contenu 28
2.4.2 Transposition en objectifs 34

TROISIÈME PARTIE
VOLETS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

A) VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ»

Sommaire

1. Contribution spécifique de l'Éducation à la santé au développement personnel et social de l'élève 40
2. Relations entre le volet «Éducation à la santé» et les autres volets du programme 41
3. Problématique du volet «Éducation à la santé» 41
4. Orientations du volet «Éducation à la santé» 43
5. Contenu et objectifs d'apprentissage 46
6. Bibliographie 49

95

B) VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ»

Sommaire

Introduction 98

1. Situation de l'Éducation à la sexualité par rapport à l'ensemble de la formation du jeune 99
2. Nature de l'Éducation à la sexualité 99
3. Quelques éléments de la problématique de l'Éducation à la sexualité 100
4. Principes directeurs 103
5. Orientations du volet «Éducation à la sexualité» 107
6. Contenu et objectifs d'apprentissage 107
7. Bibliographie 110

142

(C) VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES»

Sommaire

1. Contribution spécifique de l'Éducation aux relations interpersonnelles au développement de l'élève 146
2. Relation entre le volet «Éducation aux relations interpersonnelles» et les autres volets du programme 147
3. Problématique du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» 147
4. Orientations du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» 148
5. Contenu et objectifs d'apprentissage 150
6. Bibliographie 155

181

D) VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION»

Sommaire

1. Contribution spécifique de l'Éducation à la consommation au développement de l'élève 184
2. Relations entre le volet «Éducation à la consommation» et les autres volets du programme 185
3. Problématique du volet «Éducation à la consommation» 185
4. Orientations du volet «Éducation à la consommation» 186
5. Contenu et objectifs d'apprentissage 188
6. Bibliographie 192

214

E) VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ»

Sommaire ... 218

1. Contribution spécifique de l'Éducation à la vie en société au développement personnel et social de l'élève ... 219
2. Relations entre le volet «Éducation à la vie en société» et les autres volets du programme ... 219
3. Problématique du volet «Éducation à la vie en société» ... 220
4. Orientations du volet «Éducation à la vie en société» ... 223
5. Contenu et objectifs d'apprentissage ... 225
6. Bibliographie ... 259

QUATRIÈME PARTIE
ÉVALUATION

4. ÉVALUATION ... 263

4.1 Considérations générales ... 263

4.2 Évaluation en formation personnelle et sociale ... 264

4.2.1 Objets d'évaluation ... 264
4.2.2 Mises en garde ... 265

4.3 Informations figurant dans le bulletin scolaire ... 265

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE ... 267

LISTE DES TABLEAUX

PAGE

1. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage ... 29
2. Tableau synthèse des thèmes de travail du Programme «Formation personnelle et sociale» ... 31
3. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation à la santé» au primaire ... 48
4. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la santé» au primaire ... 50
5. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation à la santé» au primaire ... 52
6. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation à la sexualité» au primaire ... 109
7. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la sexualité» au primaire ... 110
8. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation à la sexualité» au primaire ... 113
9. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» au primaire ... 154
10. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» au primaire ... 156
11. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» au primaire ... 158
12. Tableau synthèse des orientations générales du volet «Éducation à la consommation» au primaire ... 191
13. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la consommation» au primaire ... 192
14. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation à la consommation» au primaire ... 194
15. Tableau synthèse des orientations du volet «Éducation à la vie en société» au primaire ... 224
16. Tableau de répartition des contenus d'apprentissage du volet «Éducation à la vie en société» au primaire ... 225
17. Tableau de répartition des objectifs d'apprentissage du volet «Éducation à la vie en société» au primaire ... 229

INTRODUCTION

0.1 PROBLÉMATIQUE

0.1.1 École, société — une interaction constante

Plusieurs verront dans l'école une institution dont la raison d'être réside dans la réponse aux besoins de la société d'aujourd'hui. D'autres, par contre, considéreront que sa mission est plutôt de former des individus aptes à vivre dans un futur prochain qui différera beaucoup du temps présent.

La société évolue et l'école doit constamment repenser, modifier et enrichir son action dans le sens d'une réponse cohérente aux besoins des individus et de la collectivité. Cette dialectique suppose que l'école, tout en étant tributaire, d'une certaine façon, de la société ambiante, contribue à l'évolution même de celle-ci par une action éducative appropriée auprès des individus.

Il en résulte que l'école, tout en poursuivant des fins utilitaires réelles liées aux nécessités de la formation de la main-d'oeuvre, évolue vers un dépassement du savoir et du savoir-faire pour accéder de plus en plus à des dimensions éducatives liées au savoir-être.

En effet, le progrès scientifique et le développement de la technologie ont entraîné des changements considérables dans l'environnement humain. Cette évolution a eu un impact direct sur le mode de vie de l'individu, notamment sur sa santé, sa sexualité, ses relations interpersonnelles, sa consommation et sa vie en société. Aussi l'individu, pour trouver un équilibre sur les plans personnel et social, a-t-il besoin d'une éducation appropriée.

C'est pourquoi une école trop centrée sur l'instruction et n'aidant pas les jeunes à fonder leur conduite sur une connaissance éclairée de la réalité et sur des principes directeurs ne répond plus aux besoins actuels. C'est pourquoi aussi des attentes de plus en plus précises et insistantes sont exprimées afin que l'école travaille davantage à la formation de personnalités autonomes, responsables et créatrices, capables de vivre des relations valorisantes avec la collectivité.

0.1.2 Situation actuelle

Un survol de la situation qui prévaut actuellement dans chacun des secteurs de vie mentionnés précédemment confirme la nécessité d'une véritable éducation de la personne, c'est-à-dire une éducation susceptible de favoriser chez l'individu son meilleur épanouissement à l'intérieur d'une société en perpétuel devenir et sa participation responsable et créatrice à cette évolution.

Dans le domaine de *la santé*, les recherches et les rapports sur la condition physique des Québécois (maladies cardiaques, malnutrition, stress) indiquent la nécessité d'une intervention auprès de la population en matière d'éducation. On peut voir déjà des campagnes d'information et de sensibilisation entreprises à cette fin. De même les différents médias tentent de promouvoir des attitudes saines à l'égard de l'alimentation, de l'exercice physique, ainsi que de la préservation de la vie. Une conclusion s'impose: l'action éducative doit commencer tôt en ces domaines forts importants.

La recherche scientifique et l'évolution culturelle ont des répercussions sur le domaine de *la sexualité*. Celle-ci comporte aujourd'hui des dimensions importantes, tant sur le plan social, psychologique, affectif et moral que sur les plans anatomique et physiologique. Cette nouvelle vision de la sexualité a entraîné une évolution des moeurs qui s'exprime notamment dans les rôles sexuels, les orientations sexuelles, les relations sexuelles de plus en plus précoces et la planification des naissances.

Parallèlement à cette évolution, la commercialisation du sexe a pris des proportions effrénées;

le déluge de films et de revues soi-disant «érotiques», la kyrielle de «gadgets» sexuels, la publicité subliminale assaillent quotidiennement l'individu.

Par ailleurs, on assiste à une augmentation des maladies transmises sexuellement et des grossesses non désirées malgré toute l'information dispensée au sujet de la contraception et des maladies infectieuses. Il semble donc que seule l'information sur le plan sexuel ne modifie pas pour autant les attitudes face à l'expression de la sexualité.

Il s'ensuit chez l'individu une remise en question des valeurs, un sentiment d'insécurité et une difficulté à décider de ce que doit être sa propre sexualité. Aussi la société a-t-elle besoin de fournir aux individus une éducation à la sexualité qui soit une occasion de réflexion et de maturation et un lieu d'intégration de la sexualité à la personnalité dans une optique d'équilibre personnel et de qualité de vie personnelle et sociale.

Les relations interpersonnelles concernent la relation entre deux personnes, mais ne s'y limitent pas. Elles peuvent se vivre entre plusieurs personnes et même à l'intérieur d'une collectivité. Or il est de plus en plus difficile aujourd'hui de parvenir à des relations satisfaisantes entre individus. Les nombreuses thérapies offertes actuellement sur le marché en font foi, que ce soit à titre curatif ou à titre préventif. La dynamique sociale implique parfois des conflits, parfois des concessions. Cette situation appelle une éducation, afin que même dans la différence, les individus puissent respecter les valeurs personnelles des autres et fonctionner collectivement.

Dans le domaine de *la consommation*, les médias proposent chaque jour à l'individu de nouveaux «biens» de consommation. Que ce soit par ses lectures, dans la rue, à la radio, à la télévision, dans son courrier, l'individu est constamment sollicité de consommer ces biens tous soi-disant indispensables à son bonheur. Du prêt à porter au prêt à jeter, tout est à sa disposition, avec ou sans le sou.

En raison de cette publicité qui fuse de toutes parts, l'individu en est malheureusement venu à considérer trop de ces biens comme essentiels à sa vie. Le gouvernement ainsi que certains organismes, notamment l'Office de la protection du consommateur, l'Association de la protection de l'automobiliste, les coopératives, tentent de sensibiliser la collectivité aux conséquences personnelles et sociales d'une mauvaise consommation ainsi qu'aux enjeux économiques trop souvent inscrits derrière ce «bonheur en boîte». Qu'on pense seulement à tout ce monde irréel et éphémère offert aux enfants sans parler des valeurs proposées à travers cette panoplie d'objets. L'école a donc certes un rôle à jouer pour éveiller la conscience des jeunes et développer chez ceux-ci des attitudes critiques face à ce phénomène aliénant.

Pour ce qui est de *la vie en société*, la personne doit fonctionner aujourd'hui dans un cadre de plus en plus complexe par ses groupements, ses structures et ses institutions. Pour y participer activement, l'individu a besoin de comprendre cette réalité qui l'entoure. Or, il s'y retrouve difficilement devant la rapidité de l'évolution et la complexité de l'organisation sociale. Il trouve donc plus difficilement les moyens d'exprimer sa conscience collective et d'assumer sa responsabilité de citoyen. Une bonne connaissance s'impose donc des principes régissant une vraie société démocratique ainsi que des droits et des responsabilités de chaque personne.

0.1.3 Situation désirée

Face à cette problématique, de nombreux intervenants ont manifesté le pressant désir de voir une intervention de l'école dans la préparation de la jeunesse à ces diverses réalités de la vie que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société. Ces pressions sont venues d'organismes, ministères ou groupes soucieux de l'éducation des jeunes et qui oeuvrent déjà dans ce domaine. Mentionnons entre autres, les commissions scolaires, la Fédération des comités de parents, la Direction de la protection de la jeunesse, l'Office de la protection du consommateur, le ministère de la Justice, le ministère des Affaires sociales par le biais des D.S.C. et des C.S.S., la Régie de l'assurance automobile du Québec, la Croix-Rouge, les Ambulanciers St-Jean, la Direction de la protection des incendies, la Ligue des droits et libertés de la personne, le Conseil du Statut de la femme, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, la Centrale des enseignants du Québec, la Fédération du Québec pour le planning des naissances, les divers corps policiers, le ministère de la Santé et du Bien-Être social du Canada, le ministère de l'Environnement, les universités.

Tous en conviennent, les jeunes ont besoin d'être mieux préparés à faire face à la vie contemporaine. C'est là une des tâches de l'école.

Le ministère de l'Éducation du Québec a donc décidé d'ajouter à la formation déjà existante un

champ d'étude susceptible de répondre à ce besoin pressant de formation. Pour lui, le présent programme constitue un élément majeur d'intervention de l'école dans le champ de la formation des élèves du point de vue des questions humaines et sociales qui les concernent quotidiennement.

0.2 HISTORIQUE DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

Il y a une quinzaine d'années, le curriculum scolaire abordait déjà l'hygiène, l'éducation familiale, le civisme et l'économie. Cependant ces secteurs n'avaient pas a priori l'importance qu'on leur reconnaît aujourd'hui sur le plan de la qualité de vie. Ces «matières» ne constituaient-elles pas tout au plus, un code de vie beaucoup plus qu'une véritable préparation à la vie? Il fallait donc leur donner toute leur signification pour une formation de l'individu comme personne et comme membre d'une collectivité.

En 1972, le ministère de l'Éducation les réunit, avec l'éducation sexuelle, en un projet de programme expérimental de formation personnelle et sociale que les commissions scolaires pouvaient utiliser. Des observations faites par les milieux concernés, il fut retenu que le programme comportait des difficultés d'interprétation tant sur le plan pédagogique que philosophique.

Ces considérations conduisirent en 1975 à la préparation d'une seconde version du programme, accompagnée d'un guide identifiant les éléments devant servir à l'élaboration d'un programme en éducation sexuelle (1976) ainsi que d'un document produit par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation portant sur l'éducation sexuelle dans les écoles québécoises. À cause de l'approche pédagogique préconisée et de l'imprécision du contenu, ce projet de programme expérimental comportait, lui aussi, des difficultés d'application. Par contre, cette nouvelle version permettait toutefois aux milieux concernés de mieux saisir les orientations philosophiques du ministère de l'Éducation du Québec à l'égard du programme.

Conjointement avec les enseignants du milieu, le ministère de l'Éducation du Québec présentait en 1978 une nouvelle version du programme «Formation personnelle et sociale» qui tentait de réduire les difficultés rencontrées précédemment.

Les deux buts que visait le programme étaient:

- d'amener le jeune à reconnaître la vie comme valeur et à s'engager personnellement à la promouvoir en lui et autour de lui;
- de développer, dans ces secteurs de vie, la capacité chez le jeune de faire des choix responsables, éclairés par le respect de la vie.

On visait donc à développer chez le jeune une liberté responsable fondée sur le respect de la vie.

La mise à l'essai de cette version effectuée au cours de l'année scolaire 1979-1980 dans quelques commissions scolaires permit de procéder à l'évaluation du programme en termes de pertinence, d'applicabilité et d'efficacité.

Le programme 1978 s'est avéré, pour la majorité des enseignants l'ayant expérimenté, difficile d'application étant donné le caractère très peu pratique des documents pédagogiques, la difficulté à suivre les démarches pédagogiques prescrites (sensibilisation à la vie et exploration de thèmes) et la difficulté à traiter de façon judicieuse les contenus d'apprentissage par l'intermédiaire de ce programme. Les enseignants soulignaient également que les apprentissages étaient difficilement mesurables et évaluables, étant donné l'aspect trop philosophique des objectifs.

Quant à son efficacité, le programme semblait favoriser chez le jeune une centration sur lui-même ainsi qu'une sensibilisation à la recherche d'un mieux-vivre. Par ailleurs, aucune donnée ne permit de conclure que ce programme ait développé davantage chez le jeune la capacité de faire des choix responsables, éclairés par le respect de la vie. Il est vrai que la courte durée de la mise à l'essai ne permettait pas des observations longitudinales.

L'expérimentation du programme de formation personnelle et sociale de 1978 a mis en lumière les principales failles qu'il comportait, notamment en ce qui concerne les fondements théoriques, l'importance accordée aux stades de développement de l'enfant (même démarche d'apprentissage pour les élèves de 6 à 16 ans), l'importance accordée aux contenus notionnels et l'intégration des différents aspects du programme (liens entre objectifs généraux, processus et secteurs d'étude; liens entre objectif de développement et contenus suggérés).

Les données recueillies lors de la mise à l'essai du programme de 1978 constituèrent un élément précieux pour l'élaboration de la nouvelle version du programme «Formation personnelle et sociale».

Par ailleurs, différentes consultations menées auprès des milieux concernés ainsi qu'auprès des personnes-ressources spécialisées dans les domaines d'étude du programme précisèrent les principaux besoins et options de ceux-ci en regard du programme.

Parallèlement à ces consultations, une enquête menée auprès des commissions scolaires du Québec[2] permit de dégager la problématique de l'éducation sexuelle à l'école. En outre, une analyse des programmes locaux en matière d'éducation sexuelle fit ressortir les principaux objectifs et thèmes retenus par près de 50 commissions scolaires au Québec.

Enfin, par une recension des écrits dans le domaine de la formation personnelle et sociale et dans les domaines connexes (sciences humaines, social studies), par une analyse des programmes canadiens ainsi que de certains programmes européens et américains, par une synthèse des orientations de la recherche en éducation (L'A.E.R.A.) et une consultation du milieu (Fédération des comités de parents du Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec et autres organismes) il fut possible d'établir dans ses grandes lignes l'orientation de la version 1984 de ce programme.

0.3 RELATION DU PROGRAMME AVEC LE PROGRAMME EXPÉRIMENTAL PRÉCÉDENT

La nouvelle version du programme ne rejette pas, d'emblée, les éléments du programme précédent. En effet, la théorie rogérienne de l'affectivité, fondement du programme expérimental de 1978, est ici la toile de fond sur laquelle reposent certains aspects du programme (contenus signifiants pour l'élève, objectifs liés à la liberté d'expression, à l'expression de ses sentiments dans l'interaction, etc.). Cependant, une théorie de l'affectivité ne peut, à elle seule, servir de base à l'élaboration d'un programme de développement étant donné l'absence de données qu'elle comporte sur le processus de développement de l'individu et les stades à travers lesquels s'effectue ce développement.

Ce nouveau programme prend donc en considération et la théorie de l'affectivité de Rogers et les principales théories du développement notamment celle de Piaget, Erikson et Nielsen d'où la possibilité de structurer le programme «Formation personnelle et sociale» de sorte qu'il puisse être adapté aux caractéristiques psychologiques, cognitives et psychosociales des différents groupes d'âge auxquels il s'adresse, démarche qui était absente dans la version précédente.

Le programme de 1978 comprenait cinq volets ou secteurs de vie, à savoir la santé, la sexualité, l'économie, le civisme et la famille. La version finale du programme conserve les mêmes objets d'étude. Cependant, l'importance accordée ici aux contenus ainsi qu'aux étapes du développement de l'élève a amené un élargissement de certains champs d'étude. Ainsi, au secteur «santé», s'ajoute la dimension «sécurité». Le secteur «économie» est ici intégré au volet «Éducation à la consommation». On aborde le «civisme» d'une manière plus large à l'intérieur du volet «Éducation à la vie en société». Finalement, l'étude de la «famille» se retrouve dans le volet «Éducation aux relations interpersonnelles» ainsi que dans le volet «Éducation à la vie en société».

0.4 RELATION ENTRE LE PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE» ET LES AUTRES PROGRAMMES

Le programme «Formation personnelle et sociale» comme tous les autres programmes d'études concourt à la réalisation des objectifs de l'éducation scolaire. Il fait donc partie de cet ensemble d'activités d'enseignement qui, par des voies et des moyens différents cherche à ce que les élèves deviennent des personnes plus autonomes et mieux adaptées aux conditions de leur environnement physique et humain.

Ce programme apporte cependant une contribution particulière au projet éducatif. Cet apport particulier se situe d'abord dans un rapport de complémentarité avec l'ensemble des disciplines scolaires. Alors que ces dernières étudient souvent le monde physique et cherchent à ce que les élèves puissent vivre adéquatement dans cet univers, le programme «Formation personnelle et sociale», lui, considère l'humain et l'individu. Il vise à ce que l'élève étudie aussi les questions liées aux conditions humaines, donc à la sienne, et cherche à affirmer son identité, développer sa personnalité, protéger son intégrité personnelle, établir des liens enrichissants avec les autres humains et organiser sa vie de façon adéquate.

2. Ministère de l'Éducation du Québec, *Situation actuelle et situation désirée en regard de l'éducation sexuelle*. Document d'information, 1980.

L'apport particulier de ce programme se situe ensuite dans un autre rapport de complémentarité avec des disciplines ayant des liens de parenté très importants. Comme l'éducation physique, les arts, les langues, la formation morale et religieuse et les sciences humaines, le programme «Formation personnelle et sociale» concentre son attention sur les aspects humains et vise le développement des élèves de ce point de vue. Cependant, il s'en distingue, car il est centré presque exclusivement sur le vécu personnel et quotidien de l'élève: ce qu'il est, ressent et fait. Il n'a pas d'autre objet que l'étude de la personne, de ses besoins d'aujourd'hui et de demain comme personne humaine et comme citoyen et de ses démarches pour répondre à ses besoins.

Le programme de Formation personnelle et sociale a des liens particulièrement étroits avec le programme d'enseignement moral.* Les deux programmes cherchent à amener l'élève à devenir des êtres plus autonomes et ainsi à se comporter de façon responsable et conséquente. Les deux programmes, quoiqu'à des degrés différents font référence aux valeurs sous-jacentes aux attitudes et aux comportements.

Cependant, ces deux programmes n'en demeurent pas moins distincts tant sur le plan des contenus que sur le plan de la démarche poursuivie.

Sur le plan des contenus, le programme de Formation personnelle et sociale est centré sur l'étude des réalités quotidiennes que sont la santé, la consommation, la sexualité, les relations interpersonnelles et la vie en société. Les buts du programme sont d'informer les jeunes sur divers aspects de ces réalités, de les faire s'interroger sur leurs attitudes et leurs façons d'agir dans ces domaines et d'ouvrir la porte à une réflexion morale qui sera assumée par le programme de formation morale. Le programme d'enseignement moral n'a pas l'étude de ces réalités comme objet propre. Ces réalités comme bien d'autres, peuvent servir de support au développement du jugement moral. Son objet d'étude est de l'ordre des savoirs qui lui sont spécifiques, des valeurs, des qualités morales qui le concrétisent et du jugement moral.

Les deux programmes ont cependant pour objet l'étude des réalités de la vie humaine: l'un se centre sur l'étude de ces réalités en signalant à l'occasion leur dimension morale, alors que l'autre vise à long terme la formation du jugement moral et le développement des qualités morales.

Sur le plan de la démarche, les deux programmes se distinguent aussi l'un de l'autre. Le programme de Formation personnelle et sociale met beaucoup d'accent sur l'information, la prévention et l'analyse des conséquences des actions et les modifications à apporter à ces actions. Le programme d'enseignement moral met lui, plus d'accent sur le développement, la valorisation et l'intégration des principes qui fondent l'action libre et responsable.

Le programme de Formation personnelle et sociale bien qu'ayant des caractéristiques qui lui sont propres, ne doit pas être isolé des autres disciplines avec lesquelles il a des liens étroits. Il faut voir que toutes ces disciplines s'apportent des éclairages mutuels très enrichissants. Il est clair, par exemple, que la connaissance du passé et des grandes tendances qui s'en dégagent permet à l'élève de mieux comprendre sa situation personnelle et la situation de sa collectivité.

Enfin, le programme «Formation personnelle et sociale» comme tous les autres programmes a un lien étroit avec les services personnels et complémentaires aux élèves car ceux-ci ont aussi un rôle à jouer dans l'atteinte des objectifs de l'éducation scolaire. Leur contribution est principalement constituée par l'assistance et le soutien apportés à l'élève dans son cheminement personnel à l'école et dans son développement personnel et social. Cependant, le programme «Formation personnelle et sociale» établit un lien particulier avec les services personnels et complémentaires aux élèves par son contenu qui, comparativement aux autres programmes, met davantage l'accent sur le savoir-être de l'élève.

Le programme «Formation personnelle et sociale» exige donc une collaboration étroite avec ces services, collaboration qui doit se concrétiser par des actions soutenues notamment de la part des spécialistes oeuvrant dans le domaine de la psychologie, de la santé ainsi que des services sociaux. Autant il reviendra à l'enseignant d'être une ressource susceptible de guider les spécialistes dans leurs interventions, autant ces derniers devront-ils soutenir et compléter, par leurs activités respectives le développement chez l'élève d'un savoir-être dans les divers domaines de la vie que touche le programme.

* Quand il est question du programme d'enseignement moral, il s'agit également de la dimension morale du programme d'enseignement religieux.

0.5 RELATIONS ENTRE LE PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE» DU PRIMAIRE ET CELUI DU SECONDAIRE

Afin d'éviter des redites inutiles et des écarts trop grands entre ces deux programmes et de permettre aux élèves de poursuivre de façon continue leur formation, les deux programmes ont été élaborés à partir d'une réflexion commune sur les cinq grands objets d'études abordés dans les deux programmes et selon une structure identique.

À partir de ces orientations et de cette structure communes, les contenus et les objectifs ont été répartis sur les quatre cycles que couvrent les deux programmes de telle sorte que les élèves puissent aborder des sujets pertinents et adaptés à leur niveau de développement et qu'ils puissent progresser normalement. Ainsi, si l'on prend comme exemple la connaissance de son corps comme entité sexuée, les élèves aborderont cette question au premier cycle du primaire en étudiant l'anatomie du corps humain, cette étude étant complétée au secondaire par l'étude de la physiologie des organes sexuels.

Tout au long du primaire et du secondaire, les élèves étudieront les mêmes grandes questions en allant toujours dans le sens d'un élargissement et d'un approfondissement des champs de connaissance et dans le sens d'une intégration de plus en plus grande de ces connaissances aux problèmes de vie auxquels ils ont à faire face.

En somme, les deux programmes ne constituent qu'un seul et même programme et la présentation de deux documents distincts n'a été décidée que pour faciliter le travail des enseignants.

0.6 ÉLÈVES VISÉS

Le programme «Formation personnelle et sociale» est obligatoire. Il a été préparé à l'intention de tous les élèves qui fréquentent les écoles primaires québécoises. Ce programme pourrait aussi être utilisé par l'éducation préscolaire en vue de compléter et d'enrichir les activités d'éveil et de formation déjà poursuivies à ce niveau.

À même le temps consacré par le titulaire du cours de formation personnelle et sociale, et à travers l'ensemble des activités de l'école, les élèves de toutes les écoles primaires québécoises recevront la formation sur les sujets abordés dans le programme. Ceci s'applique indistinctement à tous les élèves: qu'ils fréquentent des écoles privées ou publiques, qu'ils soient catholiques ou protestants, francophones ou anglophones.

0.7 CONTENU DU DOCUMENT

Ce document comporte 4 parties. Une première partie annonce les orientations générales du programme «Formation personnelle et sociale». Une deuxième partie indique la structure, le contenu et les objectifs du programme. Une troisième partie présente les cinq volets du programme à savoir l'Éducation à la santé, l'Éducation à la sexualité, l'Éducation aux relations interpersonnelles, l'Éducation à la consommation et l'Éducation à la vie en société. La quatrième partie aborde l'évaluation des apprentissages.

Les orientations générales indiquent les principaux fondements du programme, présentent les composantes du champ de la discipline, ainsi que l'approche pédagogique privilégiée par le programme. Les orientations générales conduisent à l'énoncé de l'objectif global ainsi que des buts du programme «Formation personnelle et sociale».

La partie présentant la structure, le contenu et les objectifs du programme traite de l'organisation comme telle du programme, de la hiérarchie des objectifs du programme ainsi que du mode d'élaboration des objectifs des volets.

La partie présentant les cinq volets approfondit chacun des champs de connaissances et énonce les objectifs particuliers à chaque volet.

La partie traitant de l'évaluation annonce brièvement les orientations à suivre dans le cas de l'évaluation des apprentissages particuliers de ce programme.

PREMIÈRE PARTIE

ORIENTATIONS GÉNÉRALES

1. ORIENTATIONS GÉNÉRALES

1.1 FONDEMENTS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

Les propositions énoncées ci-dessous constituent les assises du programme; elles établissent les grands principes qui commandent et fondent le programme «Formation personnelle et sociale» au primaire.

Ces fondements sont essentiellement définis à partir de l'enfant, de ses besoins et de ses modes de croissance, à partir des attentes de la société en ce qui concerne l'éducation au Québec et à partir des finalités de l'éducation au Québec ainsi que des valeurs dont elle se réclame.

Besoins de l'enfant

- L'enfant a besoin d'aimer et d'être aimé. La tendresse, l'affection, l'attention, la sécurité sont essentielles à sa croissance. L'enfant a besoin de se connaître comme personne ayant des sentiments, des désirs, des habiletés, des idées à exprimer. Il a besoin de comprendre l'environnement physique et humain à l'intérieur duquel il évolue. L'enfant a besoin de communiquer et de partager son expérience avec d'autres enfants qui, à leur tour, lui communiquent la leur. Il a besoin de relations valorisantes et harmonieuses avec sa famille au sein de laquelle il peut participer, s'intégrer et se sentir un membre à part entière. L'enfant a besoin d'autonomie, de confiance en soi, il a aussi besoin d'être éveillé, stimulé dans son développement.

Modes de croissance

- La réalisation d'une personne est le résultat d'une confrontation continuelle et nécessaire entre la personne capable de se réaliser et l'environnement qui lui propose des objectifs, des standards, des normes et des contraintes.

- La personne tend vers son identité et sa vocation personnelle en même temps qu'elle tend à vivre des expériences sociales. Elle s'affirme et s'oppose en même temps qu'elle accepte de s'engager dans une réalité sociale sans abdiquer pour autant sa transcendance ou ses valeurs.

Dans la vie, la personne est constamment en relation avec son univers intérieur (émotions, sentiments, pensées) et son univers extérieur (physique et humain). Parce qu'elle est sociable, la personne cherchera tout au long de sa vie, à établir une harmonie entre son univers intérieur et extérieur, harmonie qui est nécessaire à sa réalisation. La santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société sont les dimensions de la vie humaine qui recouvrent les rapports concrets de la personne avec elle-même et son environnement. C'est là que se joue principalement l'adaptation de la personne au réel dans sa vie quotidienne. Cette adaptation se fera au fil des expériences de la vie à travers une démarche de réflexion, de questionnement et d'ajustement continu de sa réalité personnelle à sa réalité sociale.

Attentes de la société

Parmi les grandes attentes de la société en ce qui concerne l'éducation de la jeunesse, mentionnons l'importance pour les jeunes de la prévention contre diverses misères sociales pouvant constituer une entrave à leur développement, telles que la drogue, l'alcool, le tabagisme, les accidents de la route, les maladies transmises sexuellement, les problèmes juridiques, les conflits interpersonnels et sociaux, la surconsommation, l'exploitation sexuelle, etc. Les jeunes doivent être prévenus de ces dangers et ce, dès qu'ils sont en mesure de comprendre ces réalités sociales.

Les jeunes, pour se réaliser sur le plan personnel et social, pour protéger leur intégrité personnelle et vivre une vie sociale enrichissante doivent connaître les contenus et les enjeux de la vie. On ne peut attendre de l'ignorance qu'elle invite à la

responsabilité et à la liberté. Il faut pour cela, connaître. Pour rester en parfaite santé, éviter les accidents, communiquer avec les autres, répondre à ses besoins réels et à ceux de ses proches, pour vivre sa sexualité de façon enrichissante, encore faut-il connaître, entre autres, les divers facteurs favorables au maintien d'un bon état de santé, les dangers de la route et les comportements sécuritaires, les mécanismes de la communication, ses besoins authentiques et les diverses composantes de la sexualité humaine. Pour que les jeunes deviennent des adultes autonomes et responsables, la société attend donc de l'école qu'elle fournisse aux élèves l'*information* nécessaire à toute prise de décision.

La société attend aussi de l'éducation de la jeunesse qu'elle invite les jeunes au développement de leur dimension sociale, de leur sens critique, de leur créativité. Ceux-ci auront à contribuer de façon active à l'évolution de leur milieu afin de promouvoir le développement de meilleures conditions de vie pour leur collectivité. La société attend enfin de l'éducation qu'elle développe chez les jeunes leur capacité d'harmoniser leurs attentes personnelles, leurs droits et responsabilités avec ceux de la société afin qu'ils accèdent à la liberté, à l'autonomie, à la responsabilité et au *savoir-être* sur le plan personnel et social.

Finalité de l'éducation

- «L'Éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale...»[3]

La santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société font appel aux dimensions physique, intellectuelle, affective, morale, sociale et religieuse de la personne. C'est à travers ces réalités de la vie que la personne s'exprime sur le plan personnel et social. Pour être bien vécues, ces réalités appellent une éducation.

- Le propre de toute institution scolaire est de transmettre explicitement des savoirs en même temps qu'elle favorise l'acquisition d'un ensemble d'habitudes et de dispositions intérieures.

La simple transmission d'information n'a pas toujours l'impact attendu sur les attitudes et les comportements des élèves. Les expériences des campagnes d'information sur l'alimentation, la sécurité routière et le tabagisme n'ont pas porté tous les fruits escomptés. Un impact réel suppose qu'il faille arriver à rendre l'information significative pour l'élève, c'est-à-dire adaptée à son niveau de développement et aux situations qu'il rencontre. Il faut aussi que les causes et les conséquences des phénomènes et des actes soient portées à sa conscience. À défaut, l'information risque de demeurer stérile et n'avoir aucun des effets attendus.

Pour que les élèves deviennent vraiment des individus autonomes et des citoyens responsables, il faut dépasser l'information et développer leur capacité d'analyser les situations qu'ils vivent et les diverses informations qu'ils reçoivent. On ne devient un individu adulte qu'en maîtrisant les outils de sa culture, en devenant capable de juger des réalités, d'agir en connaissance de cause et d'établir ses propres synthèses.

Ainsi par exemple, les jeunes ayant à choisir parmi les divers modes de consommation et d'alimentation qui leur sont proposés, ayant à vivre et à exprimer leur sexualité ou encore devant exercer leur rôle de citoyen, en seront d'autant plus capables qu'ils auront procédé préalablement à une étude critique de toutes ces questions, et à une mise en lumière des implications personnelles, morales et sociales qui en découlent.

Valeurs dont l'éducation se réclame

- La recherche d'une philosophie de la vie n'a de sens que si elle s'accompagne en même temps d'une recherche de valeurs authentiques.

Comment arriver à pouvoir comprendre la vie sans avoir à sa disposition des outils permettant de savoir si ce que l'on perçoit de la réalité est bon pour soi et les autres? Comment promouvoir des idées, des attitudes et des comportements si l'on ne sait pas si ces idées et ces attitudes sont justes? Comment vivre avec les autres et participer pleinement à la réalisation de projets communs si l'on n'a pas, ensemble, la conviction de partager les mêmes idéaux et les mêmes objectifs.

Il est essentiel pour la personne de se construire une échelle des valeurs qui guide son expression tout au long de sa vie. Un programme de Formation personnelle et sociale doit donc proposer certaines valeurs. La toile de fond qui sert ici de référence est celle des valeurs générale-

3 Ministère de l'Éducation du Québec, *L'École Québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, page 26, 1979.

ment admises par la société québécoise. Il est donc proposé que la réflexion de nos élèves soit guidée par les valeurs de justice, de respect de soi et des autres, d'amour, d'authenticité, de responsabilité, de liberté, de respect empathique d'autrui et de ses idées, de recherche de la vérité, de jugement critique, de respect de la vie, du sens d'appartenance à la collectivité, de démocratie, d'esprit d'équipe, d'intériorité et de gratuité.

Ces valeurs tirées de *L'École québécoise*, sont pour ce programme des valeurs éprouvées et qui représentent l'essence même du projet éducatif québécois. Elles servent de lignes directrices, susceptibles de rejoindre les divers groupes constitutifs de notre collectivité et elles présentent, pour la jeunesse et pour notre société, un gage d'épanouissement.

CONCLUSION

En élaborant le programme «Formation personnelle et sociale», le ministère de l'Éducation a opté pour une orientation où l'école et la collectivité sont en étroite et constante interaction. Initier les élèves à des questions qui sont le lot quotidien de tous les individus, des familles, de nombreuses institutions et de groupes sociaux, demande que l'école soit à l'écoute des besoins, des attentes et des options de la collectivité.

Tant au niveau de sa conception que de son application, ce programme donne une place importante à la perception qu'a la collectivité de sa propre réalité et de son projet social, et aux orientations qu'elle entend donner à l'éducation de la jeunesse.

En ce qui concerne l'élaboration du programme, on a voulu répondre aux besoins de la collectivité en choisissant cinq aspects importants dans la formation des jeunes. On a aussi pris en considération les besoins des divers milieux en intégrant au programme plusieurs des contenus rencontrés le plus fréquemment dans les programme locaux déjà existants. On a finalement tenu compte des orientations locales en effectuant une consultation auprès des parents, des commissions scolaires et de divers organismes concernés.

Plus près de l'enfant, le programme «Formation personnelle et sociale» doit être une réponse aux besoins de développement de l'enfant. En effet ce programme s'oriente vers le développement de personnalités autonomes, responsables et créatrices dans les dimensions de la vie que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société. Par ses objectifs d'information et de formation de jugement, le programme permettra aux élèves de porter sur certaines réalités qui les concernent les jugements les plus éclairés possibles, ce qui les amènera à adopter dans les situations réelles des attitudes et des comportements qui favoriseront leur épanouissement tant sur le plan personnel que social.

Dire que ce programme est une longue réflexion sur la réalité personnelle et collective, une démarche d'éclaircissement des concepts relatifs aux différents secteurs de vie étudiés, de recherche d'information, d'investigation, de discussion et de recherche d'une position personnelle sur des problèmes de la vie quotidienne, c'est décrire avec beaucoup de justesse l'essentiel de ce que propose le programme aux élèves.

Ce programme est de plus un instrument de réflexion et de préparation à la vie. On y espère qu'au fil des années, la réflexion suivie sur la réalité et la confrontation continue de leurs conceptions avec celles de leurs pairs et de leur environnement humain permettront aux élèves d'en arriver à une perception claire et cohérente des diverses réalités qui les concernent.

1.2 APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Les fondements présentés précédemment constituent la trame sur laquelle se tisse le programme «Formation personnelle et sociale». L'approche pédagogique pour être cohérente avec les grandes orientations du programme doit s'inspirer de ces fondements et s'appuyer sur certains principes d'ordre pédagogique notamment des principes concernant l'apprentissage.

- La personne forme un tout; si elle est tout entière concernée, ses apprentissages et son développement intégral en seront favorisés.
- En apprenant, la personne change, devient autre, sa vision du monde et de la réalité se transforme également.
- Les questions et l'expérience des enfants jouent un rôle majeur dans les interventions de l'éducateur.
- Chaque individu a, non seulement un rythme propre d'apprentissage, mais aussi un style propre pour apprendre.
- Les erreurs des élèves font partie intégrante de l'apprentissage et sont pour eux une source d'information pour un apprentissage ultérieur. Pour apprendre, il faut avoir l'occasion d'examiner des situations et des idées nouvelles, sans

risquer d'être pénalisé à la suite d'erreurs.

- La valorisation personnelle dépend plus d'une satisfaction profonde inhérente à l'apprentissage que d'une approbation extérieure.

L'approche pédagogique privilégiée dans ce programme tient compte d'une part des besoins de l'enfant et de son mode d'apprentissage. En effet, lors de la réalisation de chaque objectif terminal, l'enfant sera invité à réfléchir, à s'interroger sur son vécu actuel, à exprimer ses sentiments (ses peurs, ses désirs, ses joies) à l'égard d'une situation qu'il vit et qui fait appel à l'une ou l'autre des dimensions de son être que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société. *Comme l'enfant se développe en constante interaction avec l'environnement*, il sera invité tout au long du programme à confronter ses sentiments, ses idées, ses comportements et attitudes avec son environnement humain. Ses parents, ses pairs, l'éducateur, seront autant de ressources par lesquelles il pourra tantôt être rassuré, encouragé dans son cheminement, tantôt informé sur quelque chose et tantôt revoir ses positions et les ajuster davantage à ce qu'il est et à son environnement.

L'approche pédagogique tient compte d'autre part des relations entre l'école et la société ainsi que des finalités de l'éducation. Ainsi, l'élève tout au long du programme sera appelé à acquérir de l'information sur les diverses réalités sociales, à développer son sens critique à l'égard de ces réalités ainsi que sa créativité dans la recherche de solutions pour un mieux-vivre collectif. On a voulu que l'approche soit non directive, en ce sens qu'elle invite l'élève à la responsabilité et à l'autonomie progressive, tant dans ses pensées que dans ses actions.

Finalement, parce que ce programme considère l'humain comme un tout où chaque dimension se côtoie et s'interinfluence, l'approche pédagogique *doit intégrer l'être dans son ensemble*. Comme les cinq volets du programme correspondent à des dimensions de l'être qui, dans la vie, sont reliées les unes aux autres d'une certaine façon, il va de soi qu'une préparation à la vie ne doit pas séparer complètement ces dimensions les unes des autres. Ainsi dans ce programme, elles sont d'abord identifiées comme des composantes particulières de la vie. Ensuite, elles sont revues selon les implications qu'elles ont les unes pour les autres.

On verra par exemple en ce qui concerne la santé de l'individu, l'importance de l'exercice physique. On trouvera par ailleurs dans le même volet, les règles et les consignes à suivre quand on va à bicyclette. Dans un premier temps les deux éléments sont étudiés séparément. Dans un deuxième temps, les élèves sont appelés à relier ces deux réalités et à voir que si pour sa santé on décide de faire de la bicyclette, ceci implique qu'il faille se renseigner sur les règles de pratique de cette activité. On peut même pousser plus loin les relations en liant ces choix aux problèmes de consommation qui en découlent; une bicyclette à dix vitesses est-elle nécessaire et souhaitable pour le maintien de son état de santé et pour une pratique sécuritaire?

L'intégration de toutes les dimensions de la personne sera aussi favorisée du point de vue de l'interaction des différentes disciplines scolaires selon leurs perspectives. Aussi la biologie humaine pourra traiter du phénomène de la reproduction humaine, l'éducation morale pourra apporter son éclairage en se référant aux valeurs, lors du processus d'analyse et de décision. Les autres disciplines sont appelées elles aussi à participer à cette démarche.

C'est donc une *approche pédagogique «systémique»* que privilégie le programme de Formation personnelle et sociale. Chacun des volets du programme non seulement apporte un éclairage dans l'étude des autres volets mais exerce aussi un impact important sur ceux-ci et vice versa.

La figure suivante illustre quel peut être l'éclairage et l'impact d'un volet à l'égard des autres volets du programme.

Voyons par exemple l'impact du volet «Éducation à la santé» sur un autre volet du programme. On pourra compléter les relations en prenant connaissance des autres volets.

L'Éducation à la santé dans ses rapports avec l'Éducation à la sexualité

Lorsqu'on abordera dans le volet «Éducation à la sexualité» les thèmes ayant trait à la contraception, à l'exploitation sexuelle, à la grossesse, à la puberté, il sera indispensable d'étudier ces phénomènes à la lumière du volet «santé», étant donné toute l'information qu'il fournit sur le fonctionnement et les besoins de l'organisme. Sans cet éclairage, l'élève ne pourra faire un choix responsable et judicieux. De plus, les décisions qu'aura prises l'élève en ce qui concerne sa santé influenceront ses options lorsque les thèmes mentionnés plus haut seront abordés.

En somme, c'est par une invitation au questionnement, à la réflexion, à l'échange, à l'expression des sentiments sur des problématiques qui les concerne que les jeunes *pourront se développer* dans ces dimensions de leur vie et *s'exprimer pleinement*. Par une invitation à creuser les questions qui les touchent de près, à les étudier sous toutes leurs facettes les jeunes développeront leur capacité de *résoudre les problèmes* qui parfois s'y rattachent.

1.3 OBJECTIF GLOBAL ET BUTS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

La philosophie sous-jacente au programme nous amène à l'énoncé de l'objectif global et des buts qui constituent les grands objectifs visés par l'ensemble des volets du programme, au primaire et au secondaire.

1.3.1 Objectif global du programme

Dans les domaines de la vie quotidienne tels que la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société l'objectif du programme est que les jeunes acquièrent les connaissances et adoptent les attitudes et comportements essentiels à leur pleine réalisation comme individus et comme membres d'une collectivité.

1.3.2 Buts du programme

- Permettre à l'élève de reconnaître dans sa vie les divers aspects de la vie humaine que sont la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société.
- Permettre à l'élève d'éclairer ses conceptions, ses valeurs et ses actions dans ces divers champs de son développement.
- Permettre à l'élève de mieux comprendre la dimension sociale de sa personnalité afin qu'il puisse entretenir des relations valorisantes avec la collectivité.
- Permettre à l'élève de découvrir et d'apprécier le caractère unique de chaque être humain afin de susciter chez lui le respect de la personne dans les diverses réalités de la vie humaine.
- Permettre à l'élève de comprendre ses droits et responsabilités comme citoyen et la nécessité, dans une société démocratique, de normes collectivement agréées.

DEUXIÈME PARTIE

STRUCTURE, CONTENU ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

2. STRUCTURE, CONTENU ET OBJECTIFS DU PROGRAMME

2.1 UN PROGRAMME MULTIDISCIPLINAIRE

Tout programme contient des objectifs d'apprentissage se rapportant à un champ d'étude spécifique. Ainsi par exemple, le programme de français comprend des objectifs d'apprentissage relatifs au domaine de la langue.

Le programme «Formation personnelle et sociale» se distingue des autres programmes d'études par le fait que ses objectifs d'apprentissage portent non pas sur un, mais bien sur cinq champs d'études spécifiques. En effet, il touche aux grandes dimensions de la vie humaine, à savoir la santé, la sexualité, la consommation, la vie en société et les relations interpersonnelles, dimensions qui relèvent autant des sciences humaines, de l'écologie, de la biologie, de la sociologie, de la sexologie, de l'anthropologie, de la philosophie que de l'économie.

En ce sens le programme «Formation personnelle et sociale» est un programme multidisciplinaire où chaque discipline possède son champ spécifique de connaissances. Cependant, bien que distinctes, ces disciplines se rencontrent ici en un lieu commun, c'est-à-dire dans l'objet même du programme, à savoir la formation personnelle et sociale de l'être humain.

Ces considérations nous amènent au type d'approche utilisé lors de l'élaboration du programme «Formation personnelle et sociale». Il s'agit d'une approche systémique qui a permis d'établir une certaine cohérence entre les divers concepts provenant des différentes disciplines.

De l'étude des relations entre ces différents concepts se dégage un concept unificateur: l'*interaction*. En effet, qu'il s'agisse de l'étude de la santé, de la vie en société, de la sexualité, des relations interpersonnelles ou de la consommation, la personne est constamment en interaction avec les trois grandes composantes de son univers qui sont l'*intrapersonnel* c'est-à-dire les éléments qui composent le monde intérieur de la personne, à savoir ses pensées, ses sentiments, ses sensations, ses désirs et ses besoins; *l'environnement physique*; et *l'environnement humain*.

Le concept d'interaction a donc été utilisé pour la formation des concepts relatifs aux cinq volets du programme. En outre, chaque objectif terminal ainsi que la séquence des objectifs intermédiaires qui s'y rattache se réfèrent à un type d'interaction particulier. De même, on retrouvera l'interaction dans les situations d'apprentissage proposées.

Prenons comme exemple le concept d'*harmonie* développé dans le volet «Éducation aux relations interpersonnelles.» À ce concept se rattache un objectif terminal qui consiste pour l'enfant à reconnaître l'importance de sa participation au sein d'un groupe. Cet objectif concerne l'interaction de l'élève avec son environnement humain. On retrouvera par conséquent dans les objectifs intermédiaires tous les éléments de connaissance et de réflexion sur soi et sur ce qu'est un groupe qui permettront à l'élève de saisir la nature d'un groupe et d'y jouer un plus grand rôle. Les situations d'apprentissage proposées pour atteindre cet objectif devront elles aussi favoriser l'interaction de l'élève avec son environnement humain. On s'efforcera donc de créer des situations dans lesquelles les élèves auront la possibilité d'expérimenter la vie en groupe.

2.2 UN PROGRAMME COMPOSÉ DE CINQ VOLETS

C'est à travers cinq secteurs de vie que se structure le programme «Formation personnelle et sociale»: la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la vie en société et la consommation.

Quelle est la contribution de chacun de ces volets à la formation personnelle et sociale de l'in-

dividu? Existe-t-il des relations entre ces volets? Quelle importance le programme accorde-t-il à chacun des volets? C'est à toutes ces questions que répondront les pages qui suivent.

2.2.1 Contribution de chaque volet à la Formation personnelle et sociale de l'individu

Volet «Éducation à la santé»

L'être humain, pour se développer, doit répondre à certains besoins fondamentaux qu'éprouve son organisme tels, les besoins de nourriture, de vêtements, de logement ainsi que les besoins d'ordre affectif et psychique. Le mode et le degré de satisfaction de ces besoins ainsi que l'environnement physique et humain dans lequel l'individu évolue seront déterminants pour l'équilibre ou le déséquilibre de son organisme.

La santé constitue un facteur essentiel à l'épanouissement de tout individu. Or il est de plus en plus difficile, aujourd'hui de vivre en bonne santé, car l'accélération du rythme de vie, la prolifération des restaurants à service rapide, l'omniprésence du téléviseur, l'automatisation, la surconsommation, le stress rendent difficile la conservation de la santé. Et, de plus, c'est dès le jeune âge que l'individu adopte un régime de vie qui sera favorable ou nuisible à sa santé. C'est pourquoi une Éducation à la santé s'avère indispensable à la jeunesse, car elle ne peut que favoriser chez elle une saine croissance physique et psychique.

Volet «Éducation à la vie en société»

Comprendre l'organisation sociale, assumer ses responsabilités de citoyen, contribuer à un mieux-vivre ensemble et hors de toute domination, participer de façon constructive au devenir collectif, faire valoir ses droits et respecter ceux des autres, c'est là vivre en société.

La famille constitue le premier groupement dans lequel évolue l'être humain. Puis, au fil de son développement et selon ses orientations, il se retrouve à l'intérieur de groupes sociaux plus larges et plus diversifiés tels les groupes de pairs, la classe, l'association scolaire et parascolaire, les associations ou fédérations de parents, les syndicats, les groupements politiques, voire même les groupements internationaux. À l'intérieur de tout groupe, il y a place pour un mieux-vivre ensemble. Ce mieux-vivre ensemble nécessite la participation de citoyens conscients de leurs responsabilités sociales et soucieux du bien-être de leur collectivité.

C'est là qu'intervient l'éducation à la vie en société. Car bien que l'être humain possède naturellement une dimension sociale, il doit recevoir une formation sociale appropriée pour comprendre d'abord l'organisation de la société ainsi que ses droits et responsabilités envers elle, ce qui ensuite fera naître chez lui un véritable sentiment d'appartenance à une collectivité. L'Éducation à la vie en société est un apport à la formation de l'individu, car elle amène un éveil et un développement de la conscience collective de l'être humain, conscience qui est sans nul doute le préalable au véritable rôle de citoyen.

Volet «Éducation à la sexualité»

La sexualité constitue une autre dimension inhérente à la réalité humaine. L'être humain naît homme ou femme, et c'est à travers cette dimension sexuelle qu'il s'exprimera en tant que tel tout au long de sa vie. La sexualité n'est pas que génitalité; elle imprègne tout autant les façons de se percevoir, de penser que les façons de se comporter.

La sexualité humaine fait l'objet d'un développement et d'un apprentissage. C'est pourquoi l'éducation à la sexualité contribue à la formation personnelle et sociale des jeunes car, elle seule, lui permettra une véritable compréhension de cette réalité qui est sienne; elle seule lui permettra une expression consciente, cohérente avec ce qu'il est et veut être, responsable et à la mesure de la dignité humaine. L'éducation à la sexualité, au même titre que l'éducation à la santé s'avère essentielle au mieux-être et au mieux-vivre de la personne, ainsi qu'au mieux-vivre collectif.

Volet «Éducation aux relations interpersonnelles»

La personne humaine se caractérise aussi par sa dimension sociale. Elle a besoin pour s'épanouir d'établir des relations interpersonnelles où la compréhension et le respect mutuel, la communication, l'estime de soi et de l'autre sont présents.

Aimer, être aimé, partager son expérience, s'enrichir de celle de l'autre, ce sont là des nécessités pour la croissance personnelle. Or cette capacité d'entrer en relation avec une autre personne n'est pas donnée d'office. Il faut pour cela parvenir à une bonne connaissance de soi et de l'autre ainsi qu'à une connaissance des mécanismes et conditions que nécessite une relation humaine authentique. L'Éducation aux relations interpersonnelles vient ici contribuer à la formation de la personne, car elle constitue un outil indispensable à l'établissement de relations harmonieuses entre les individus.

Volet «Éducation à la consommation»

Dès sa naissance, l'être humain est appelé à échanger des biens et des services avec autrui. Il en va de la vie même de la personne. En effet, c'est d'abord dans le but de satisfaire des besoins fondamentaux (se nourrir, se vêtir, se loger) que la personne utilise les richesses que lui procure son environnement. Tout au long de son développement, l'être humain éprouve certains besoins secondaires qu'il lui faut également satisfaire. C'est donc, sa vie durant, que l'être humain sera appelé à consommer.

Cependant la consommation n'est pas le seul lieu de satisfaction de tous les besoins des humains, et malheureusement, beaucoup de personnes ont recours à la consommation espérant ainsi satisfaire des besoins d'ordre affectif, psychologique ou social. La consommation à des fins compensatoires n'aide en rien l'épanouissement de l'être humain et ne fait que le ralentir dans sa démarche d'une véritable solution à ses besoins.

Par ailleurs, le mode de consommation qu'utilise l'individu a des répercussions directes sur son bien-être ainsi que sur son environnement. Comme le milieu physique dans lequel évolue le consommateur s'est enrichi considérablement de produits de toutes sortes, il est devenu de plus en plus difficile à ce dernier de choisir judicieusement ce qui est vraiment bon pour lui. En outre, la durabilité des produits de consommation a perdu de son importance comme critère de sélection. Il en est résulté une détérioration importante de l'environnement.

Il faut donc absolument que le consommateur pose des actes responsables et respectueux de sa nature, de son équilibre et de son environnement.

Dans ce sens, l'Éducation à la consommation contribue à la formation de la personne par l'information qu'elle lui apporte sur l'univers de la consommation et par la possibilité qu'elle lui offre d'agir avec discernement. L'Éducation à la consommation veut doter les jeunes des moyens les aidant à sauvegarder leur intégrité humaine et à participer à l'amélioration de leur environnement.

2.3 HIÉRARCHIE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

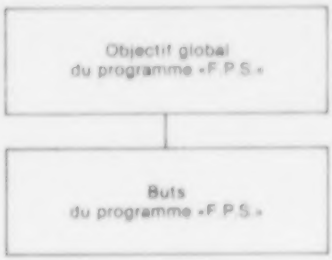
À cause de l'étendue des domaines couverts par ce programme, des divers niveaux d'objectifs qu'une programmation par objectifs implique et de la continuité primaire-secondaire, le lecteur rencontrera dans le présent document, une foule d'objectifs qui concerneront soit l'ensemble du programme, un volet particulier, un cycle scolaire ou encore une planification plus immédiate des cours.

Afin d'aider le lecteur dans la compréhension du cheminement suivi dans l'élaboration du programme et afin d'aider l'enseignant à mieux organiser son travail, une présentation de la hiérarchie des objectifs est ici fournie.

Objectifs concernant le programme «Formation personnelle et sociale»

Le premier niveau d'objectifs caractérise l'ensemble du programme. Ces objectifs (ceux que l'on retrouve dans les orientations générales du programme) sont valables pour les cinq volets du programme. Ils identifient ce qui est attendu globalement de l'étude des divers volets. Ils sont les plus abstraits de tous les objectifs et ils indiquent les grandes intentions du programme.

À ce niveau, on trouvera l'objectif global du programme et les buts du programme.



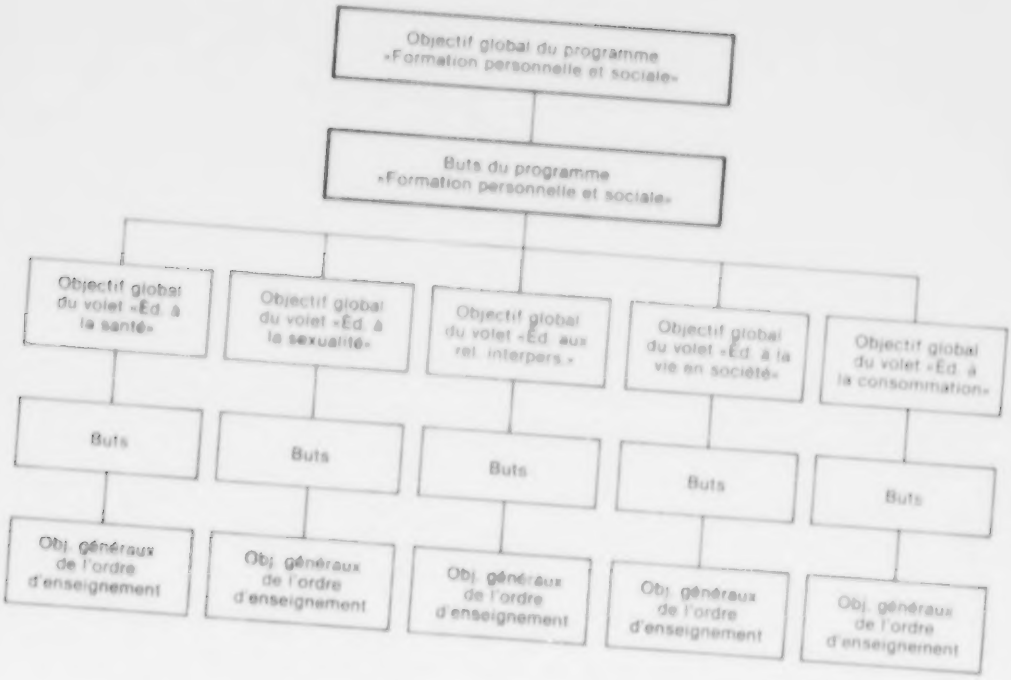
Objectifs concernant chaque volet

Le deuxième niveau d'objectif concerne chaque volet. On y retrouve les objectifs poursuivis dans chacun des volets. Ils sont spécifiques à chaque volet et ils sont la traduction des buts du programme.

Ces objectifs sont:

1. L'objectif global du volet.
2. Les buts qui identifient ce que le programme se propose de faire en vue de réaliser l'objectif global du volet en question, pour les onze années du primaire et du secondaire.
3. Les objectifs généraux de l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire)

Ceci nous conduit à la hiérarchie suivante:

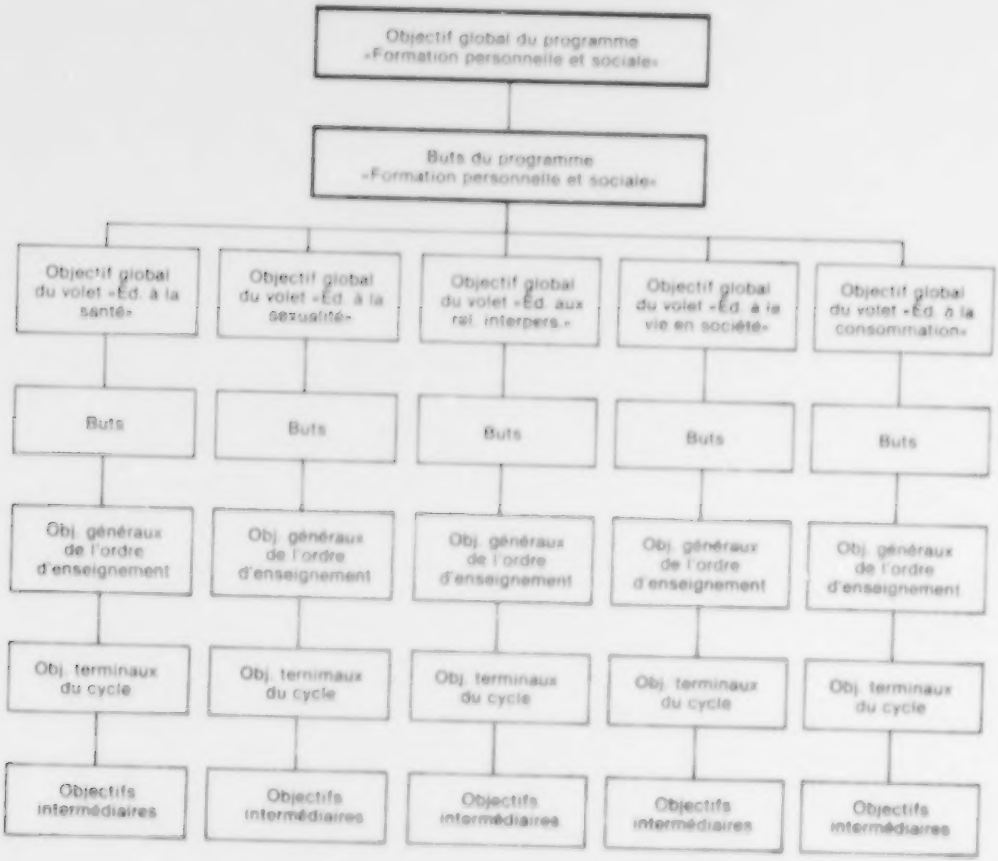


Objectifs concernant les cycles d'études

Afin de déterminer de façon encore plus précise ce qui est attendu de l'élève, des objectifs ont été fixés pour chaque cycle scolaire. Ces objectifs sont les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires.

Les premiers (objectifs terminaux) sont le développement des objectifs généraux du volet et doivent être atteints par l'élève au terme d'un cycle scolaire. Les seconds (objectifs intermédiaires) constituent les étapes à parcourir pour atteindre les objectifs terminaux. Chaque objectif intermédiaire n'aura tout son sens que s'il fait appel aux objectifs qui le précèdent.

La présentation de la hiérarchie des objectifs de ce programme se termine ici et peut être résumée par l'organigramme suivant:



2.4 MODE D'ÉLABORATION DES OBJECTIFS POUR CHAQUE VOLET DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

La plus grande fonction d'un programme est de formuler des objectifs d'apprentissage. Le chapitre précédent présentait la structure du programme quant aux différents types d'objectifs qu'il contient et aux cinq grands domaines d'études que sont la santé, la sexualité, la consommation, les relations interpersonnelles et la vie en société. En se reportant aux schémas présentés, il est facile d'avoir une vue d'ensemble des objectifs que contient le programme.

Cependant, si l'on veut obtenir une compréhension plus approfondie et plus complète des objectifs, il est nécessaire de saisir exactement la mécanique utilisée pour arriver à formuler ces objectifs. Pour bien comprendre le contenu du chapitre suivant, le lecteur ne devrait pas négliger les explications ci-après.

Lorsque le lecteur abordera l'un des volets, il trouvera tout d'abord une réflexion sur le domaine abordé et les orientations qui en découlent. Cette partie est fort semblable à ce qu'il peut retrouver dans les pages qui précèdent. Cependant, il rencontrera tout de suite après, un tableau de contenu, un tableau d'objectifs et une série d'objectifs terminaux et intermédiaires. Ceci sera tout à fait différent des textes qui précèdent. Comment tout cela s'articule-t-il?

2.4.1 *Tableau de contenu*

D'emblée, il faut dire que les enseignants travailleront surtout avec les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires. Ce sont les objectifs qui les concerneront dans le quotidien de leur enseignement. Il est donc important de bien comprendre leur origine et la façon dont ils ont été construits.

Ces objectifs proviennent principalement de trois grandes sources: les orientations du volet, la psychologie du développement et le contenu d'étude du domaine dont il est question dans le volet.

Les orientations informent sur les grands axes du volet. À titre d'exemples dans le volet «santé», les orientations nous disent que la santé d'une personne dépend de la protection de son organisme, de son développement et de l'équilibre de ces deux tendances. On y lit aussi que la grande majorité des obstacles à la santé a pour source le comportement même des individus et que dans le domaine de l'Éducation à la santé, il est fondamental de travailler sur les attitudes si l'on veut avoir un impact favorable sur le développement des jeunes. Les orientations nous permettent de circonscrire le domaine d'étude. Cette délimitation est large, mais elle contient déjà des points de repère importants.

De la psychologie du développement, nous tirons plusieurs informations. La première information tient au fait que l'individu se développe par les interactions qu'il a avec les divers environnements et que pour ainsi dire, son développement est en partie le résultat des actions qu'il exécute en vue d'atteindre les buts qu'il se fixe.

De plus, de la psychologie du développement nous tirons aussi des informations sur les étapes de développement auxquelles sont parvenus les élèves des différents âges. Ceci nous permet de dire qu'en général, les enfants de tel âge vivent telle ou telle problématique et sont capables de l'aborder de telle ou telle façon. Par exemple, nous saurons ainsi qu'à l'adolescence, les jeunes connaissent une période importante de maturation sur le plan sexuel et qu'ils ont à intégrer les changements qui surviennent alors. C'est la raison pour laquelle nous choisirons de traiter ces questions à cette période de la puberté. D'autres données nous permettront aussi de savoir que ces jeunes peuvent plus facilement aborder les questions sur un plan plus élevé et qu'ils sont capables de travailler en faisant appel à des principes et à des concepts abstraits.

Du domaine du savoir, nous tirons finalement les éléments d'études se rapportant à la santé, à la sexualité ou encore aux relations interpersonnelles. À titre d'exemple, nous saurons que dans le volet «santé», nous devons traiter de l'alimentation, de l'hygiène corporelle, de l'hygiène mentale, de la pollution, etc.

Une fois ces divers éléments mis en évidence, nous passons à la mise en place de ce que nous étudierons avec les élèves. Il s'agit à ce moment-là d'établir le tableau de contenu du programme.

Type de relation

Comme les lecteurs pourront le constater dans chaque «Tableau de répartition des contenus d'apprentissage», une division horizontale du tableau en trois parties organise le contenu selon trois types de relations qu'a l'élève avec l'environnement. Il y a la relation avec soi, la relation avec l'environnement physique et la relation avec l'environnement humain. Pour chacun des types de relations, l'intention de la personne est décrite par la recherche personnelle qu'elle effectue.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

TYPE DE RELATION

AVEC SOI	
AVEC L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE	
AVEC L'ENVIRONNEMENT HUMAIN	

Un exemple facilitera la compréhension. Dans le volet «Éducation à la vie en société», dans la case «relation avec soi», on trouvera: «Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à se définir comme être social et à préciser son projet personnel de citoyen libre et responsable».

Cette première tâche de répartition nous permet de jeter un coup d'oeil rapide sur le sujet d'étude en indiquant le sens de la démarche qu'entreprennent les élèves et le sujet abordé.

Champ d'intervention

A la suite de cette première démarche, nous aborderons la délimitation du champ d'intervention scolaire. La première étape pouvant donner lieu à toutes les interventions possibles, celle-ci est trop large. Il faut être plus précis et circonscrire les aspects que l'école entend toucher. Ceci se traduit dans le tableau de répartition du contenu par la colonne «champ d'intervention», c'est-à-dire le champ d'intervention sur lequel l'école entend travailler.

Type de relation	Champ d'intervention	
Relation avec soi	Sensibilisation à la dimension sociale de sa personnalité	

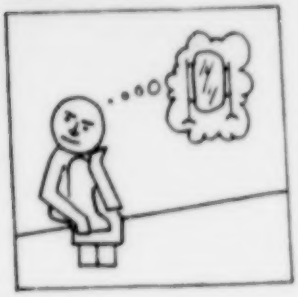
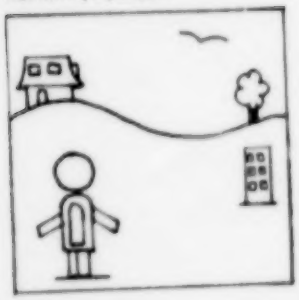
Si l'on continue l'explication en se référant à l'éducation à la vie en société, ceci signifie que dans le type de relation avec soi, l'école abordera la question sur le plan de la sensibilisation de l'élève à la dimension sociale de sa personnalité.

Thème de travail

Cependant, même si le champ d'intervention donne une première «limite» à l'intervention de l'école et précise davantage le sujet d'étude, ceci est encore trop vague pour permettre une vision claire du contenu.

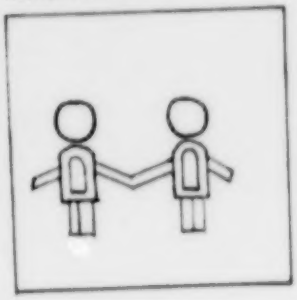
Aux deux premières démarches, s'ajoute une troisième qui consiste à tirer du domaine de connaissance les thèmes de travail correspondant au champ d'intervention retenu ainsi qu'au type de relation. Pour l'ensemble du programme on obtient le tableau suivant:

TABLEAU SYNTHÈSE DES THÈMES DE TRAVAIL DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

TYPE DE RELATION		THÈMES DE TRAVAIL		
Relation avec soi 	SANTÉ	• Besoins liés au bon fonctionnement de l'organisme • sensations indicatrices de l'état de organisme • habitudes alimentaires • habitudes d'hygiène corporelle • habitudes d'hygiène mentale	SEXUALITÉ	• le corps humain • le masculin — le féminin • la puberté
			RELATIONS INTERPERSONNELLES	• mon portrait • mes possibilités
	CONSOMMATION	• statut de consommateur • modes de satisfaction des besoins • besoins fondamentaux physiologiques • facteurs influençant les choix • conséquences personnelles des choix de consommation	VIE EN SOCIÉTÉ	• antécédents personnels • ma famille • mon métier • nature de l'information • collecte de l'information • mon identité sociale • mes droits et responsabilités • rôle de l'information
Relation avec l'environnement physique 	SANTÉ	• les véhicules • la pollution • éléments de la nature • objets et endroits dangereux • conduites sécuritaires • conséquences des conduites non-sécuritaires • richesses de l'environnement physique • richesses pour son développement	CONSOMMATION	• ressources de l'environnement • modes d'utilisation des biens • modes de consommation • conséquences des choix de consommation
			VIE EN SOCIÉTÉ	• les centres d'information • le vandalisme

TYPE DE RELATION | **THÈMES DE TRAVAIL**

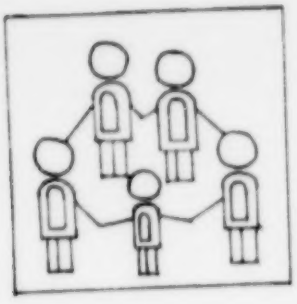
Relation avec l'environnement humain



SEXUALITÉ
- expression de la sexualité humaine
- éveil sexuel
- exploitation sexuelle

CONSOMMATION
- différences individuelles
- la négociation
- conséquences des choix sur la qualité des relations interpersonnelles

RELATIONS INTERPERSONNELLES
- l'amitié
- types de relation
- choix d'une relation
- le message
- le conflit
- réactions émotives
- l'interprétation
- le temps
- l'interaction



SEXUALITÉ
- rôles et stéréotypes de rôles sexuels
- normes sociales
- valeurs sous-jacentes aux normes
- la naissance

CONSOMMATION
- rôle de la publicité dans le choix des réponses à ses besoins
- conséquences des choix de consommation sur l'environnement social

RELATIONS INTERPERSONNELLES
- la participation
- l'harmonie
- échanges et concessions

VIE EN SOCIÉTÉ
- ma place dans la famille
- les règles familiales
- ma place à l'école
- mes groupes d'appartenance
- l'accueil
- le civisme
- les règles
- les lois

Avec les thèmes de travail nous pouvons délimiter le champ d'étude des élèves du primaire et du secondaire. Nous pouvons dire que les élèves travailleront sur la pollution, le conflit, l'alimentation ou la famille.

Type de relation	Champ d'intervention	Thème de travail	
Relation avec soi	Sensibilisation à la dimension sociale de sa personnalité	Ma famille	

Cependant, comme nous l'avons souligné auparavant, il faut tenir compte du développement des élèves et déterminer dans le contenu ce qu'il est plus avantageux de traiter au primaire ou au secondaire. Alors, dans le domaine de connaissance, certains thèmes seront réservés au primaire et d'autres au secondaire, ou encore certains thèmes de travail seront abordés au primaire et au secondaire, mais sous des aspects différents.

Objets d'étude et éléments d'apprentissage

Une fois les thèmes d'étude identifiés, nous passons ensuite à la détermination des notions et sous-notions sous-jacentes. Il s'agit alors de déterminer quelles notions et sous-notions nous traiterons dans l'étude de l'alimentation ou de la conception par exemple.

Ces notions sont identifiées sous les rubriques d'OBJETS D'ÉTUDE du tableau de contenu.

On les retrouve également sous la rubrique «éléments d'apprentissage» identifiée dans chacune des pages réservées aux objectifs terminaux.

OBJETS D'ÉTUDE

THÈME

OBJECTIF TERMINAL 1

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	**ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE**
1.1	— .....

Sous «éléments d'apprentissage» nous trouverons des notions provenant du domaine de connaissance ou des informations et des opinions tirées de l'expérience même des élèves.

2.4.2 Transposition en objectifs

Avec les contenus, nous déterminons ce qui sera étudié par les élèves. Cependant, ceci ne dit pas ce qu'il faudrait attendre des élèves pour ce qui est de ces contenus et quels objectifs devraient être visés.

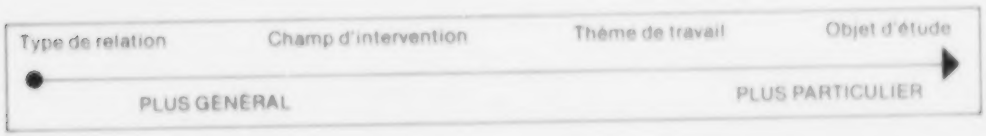
Comme le lecteur a pu le constater lorsqu'il a pris connaissance de la structure du programme, il y a plusieurs niveaux d'objectifs dans un volet. Il y a l'objectif global, les buts, les objectifs généraux, les objectifs terminaux et intermédiaires. Ces objectifs vont du plus général au plus spécifique, ou encore de l'intention globale de l'intervention de l'école jusqu'à l'objectif que l'on poursuit dans un cours ou une partie de cours.

Comment marier cette structure d'objectifs au tableau de contenu? Comment rédiger les objectifs? C'est la tâche suivante.

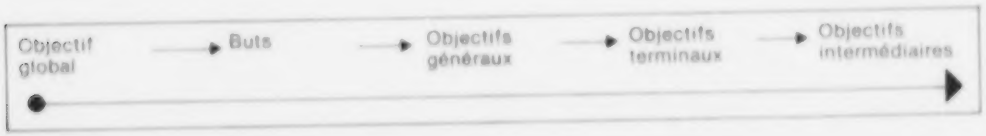
Afin que le lecteur comprenne mieux l'origine des objectifs et la logique de construction et surtout pour qu'il puisse facilement s'y retrouver, il serait fort intéressant de jeter un coup d'oeil sur ce qui suit.

Nous avons en main trois données: un tableau de contenu, une hiérarchie d'objectifs et des niveaux scolaires.

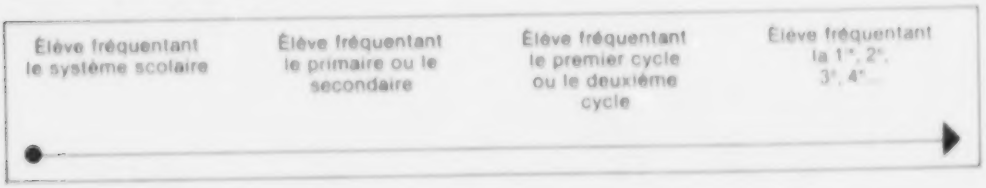
Nous avons tout d'abord un tableau qui traite le contenu en allant du plus général au plus particulier.



Nous avons ensuite une hiérarchie d'objectifs qui va aussi dans le même sens:



Nous avons enfin une clientèle qui peut, elle aussi, être vue sous cet angle.



Dans ce programme, nous avons établi les correspondances suivantes comme cadre d'organisation.

ORIENTATIONS

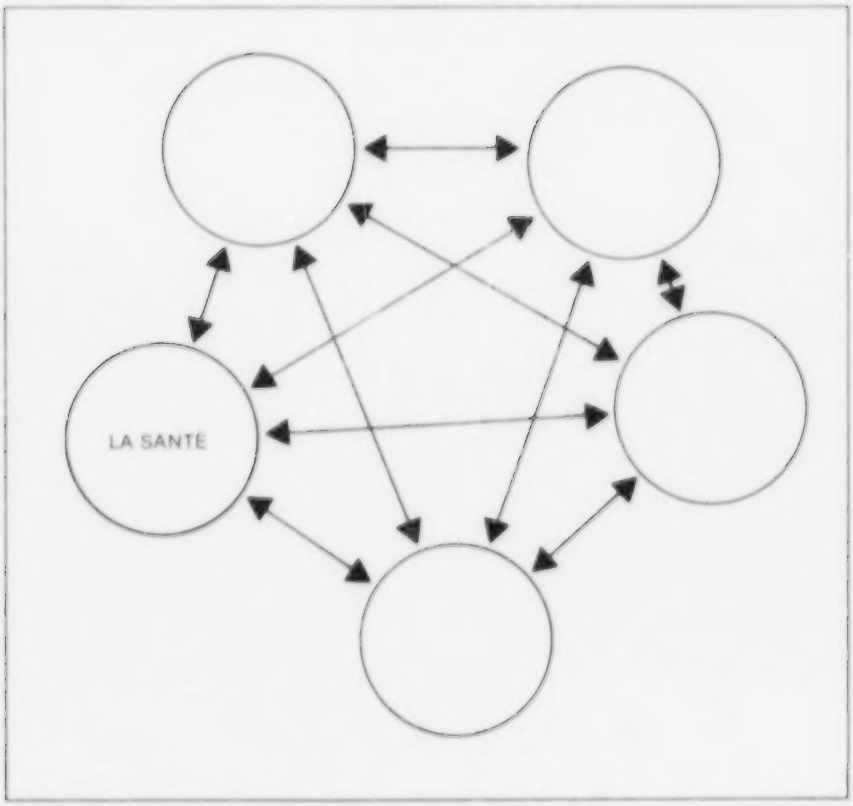
	Types de relations	Champ d'intervention	Thème de travail	Objet d'étude
OBJECTIF GLOBAL	Buts	Objectifs généraux	Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires
	Buts pour le primaire et le secondaire	Objectifs pour le primaire ou le secondaire	Objectifs pour un cycle	Objectifs à réaliser dans un cours donné

TROISIÈME PARTIE

VOLETS DU PROGRAMME «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

VOLET A

Éducation à la santé



SOMMAIRE

1. Contribution spécifique de l'Éducation à la santé au développement personnel et social de l'élève.
2. Relations entre le volet «Éducation à la santé» et les autres volets du programme.
3. Problématique du volet «Éducation à la santé»
   - 3.1 Une première étape
   - 3.2 Un pas de plus
   - 3.3 Une explication s'impose
   - 3.4 Une interprétation intéressante — le mode de vie
   - 3.5 Une pédagogie de la sécurité, de la joie de vivre et surtout une pédagogie de l'équilibre
   - 3.6 Une question d'information, mais surtout un problème d'attitude
   - 3.7 Une intervention difficile et un espoir à long terme
   - 3.8 Une éducation multidéterminée — une affaire culturelle aussi
4. Orientations du volet «Éducation à la santé»
   - 4.1 Objectif global du volet «Éducation à la santé»
   - 4.2 Buts de l'éducation à la santé
   - 4.3 Objectifs généraux
5. Contenu et objectifs d'apprentissage
   - 5.1 Contenu d'apprentissage
   - 5.2 Objectifs d'apprentissage
6. Bibliographie

1. CONTRIBUTION SPÉCIFIQUE DE L'ÉDUCATION À LA SANTÉ AU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL DE L'ÉLÈVE

Le volet «Éducation à la santé», comme tous les autres volets du programme, constitue à la fois une avenue par laquelle les buts du programme «Formation personnelle et sociale» sont poursuivis et à la fois un champ particulier d'étude. Il a donc deux rôles distincts et complémentaires. Il poursuit d'une part les objectifs très généraux de développement que l'on retrouve dans les pages précédentes et d'autre part, il poursuit les objectifs plus précis de l'Éducation à la ssnté.

De façon spécifique, sur le plan du développement personnel, ce volet doit permettre aux élèves de connaître certains besoins de leur organisme et des moyens efficaces de les satisfaire, de prendre conscience de leurs habitudes de vie et des effets qu'elle ont sur leur santé, de valoriser certaines règles d'action permettant d'atteindre un mieux-vivre et de réaliser les dangers que comportent certains de leur comportements.

Sur le plan des relations que les élèves entretiennent avec l'environnement physique, ce volet cherche à ce que les élèves soient sensibilisés aux dangers que comporte la vie dans l'environnement physique, prennent conscience des conséquences néfastes de certains de leurs comportements, adoptent des attitudes et des comportements sécuritaires et valorisent la pratique d'activités enrichissantes.

Sur le plan social, ce volet permettra aux élèves de disposer des moyens nécessaires pour répondre à leurs besoins de sécurité, d'appartenance, d'amour, de respect et d'estime de soi et des autres, et de liberté. Le volet doit aussi donner la possibilité à l'élève d'établir des liens d'engagement réciproque en ce qui concerne la qualité de vie de sa collectivité. Cependant, pour cette dimension de la santé, ce volet ne comporte pas d'objectifs particuliers. Cette dimension de la santé est couverte par les volets «Éducation aux relations interpersonnelles, à la sexualité, à la consommation et la vie en société».

2. RELATIONS ENTRE LE VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ» ET LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME

Le volet «Santé», tout en couvrant une dimension bien délimitée du programme, entretient quand même des liens très étroits avec les autres volets. Étant un des biens essentiels de la vie, la santé touche toutes les autres réalités.

Cette partie du programme abordera donc non seulement l'aspect «Santé», mais elle traitera aussi d'aspects qui concernent les autres volets.

Tout au long de ce volet, les incidences des autres volets sur la santé seront les suivantes.

L'ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS

	Éducation à la santé
Éducation à la sexualité →	— Influence de l'expression de la sexualité sur la santé physique et mentale.
Éducation aux relations interpersonnelles →	— Sécurité entourant la pratique solitaire de certaines activités physiques et notions de premiers soins. — Influence des autres sur la façon de manger, de se reposer, de se comporter sur la route. — Conséquences pour soi et les autres en cas d'accident. — Influence de la qualité des relations interpersonnelles sur le bien-être psychique.
Éducation à la consommation →	— Choix d'aliments en fonction de ses besoins physiques et psychiques réels. — Choix d'activités sportives en fonction de la sécurité et en fonction d'une meilleure utilisation des ressources de son milieu.
Éducation à la vie en société →	— Réduction des risques d'accidents pour les autres. — Acceptation de la nécessité de normes de conduite pour la circulation. — Attention portée aux risques d'accident à la maison, à l'école. — Attention portée aux facteurs de l'environnement physique susceptibles d'agresser le corps. — Attention portée aux effets de certaines pratiques humaines (tabac, alcool, drogue, etc.) sur l'organisme. — Attention portée aux comportements adoptés dans l'environnement qui peuvent nuire à la santé des autres.

3. PROBLÉMATIQUE DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ»

3.1 UNE PREMIÈRE ÉTAPE

Au début du siècle, grâce aux progrès remarquables de la médecine et des mesures d'hygiène publique, l'état de santé collectif semblait être une question résolue. Vaccins et antibiotiques paraissaient avoir pris le dessus dans la lutte contre les grands fléaux microbiens qui menaçaient la survie et la longévité de l'espèce humaine. Les maladies de source exogène (tuberculose, diphtérie, gastro-entérite, poliomyélite, etc.) étaient vaincues et l'on pensait qu'il ne restait plus, pour assurer le bien-être de tous, qu'à mettre les soins médicaux à la portée de toutes les strates sociales.

Cependant, cet espoir ne s'est pas réalisé. Les années qui suivirent montrèrent que les découvertes précédentes n'avaient pas réglé tous les problèmes de santé et que, même s'ils ne contractaient plus la tuberculose ou la diphtérie, les gens contractaient quand même des maladies. L'on s'aperçut que ces découvertes ne constituaient en somme que des solutions aux problèmes touchant certains aspects spécifiques de la santé. D'autres problèmes demandaient à être résolus. Le bien-être pour tous n'était pas un fait acquis.

3.2 UN PAS DE PLUS

À la suite de la disparition radicale des fléaux microbiens avec les changements majeurs qu'ont déclenché les progrès de la technologie, l'on s'est aperçu que les comportements humains pouvaient être des causes de maladie. L'on s'aperçut que la personne elle-même était très souvent l'instigatrice de la détérioration de son organisme. En 1974, les statistiques démontrèrent que 82% de la mortalité générale était due aux maladies de l'appareil circulatoire, aux tumeurs et aux accidents. Par la pollution qu'elle crée, par son manque de prudence, par la façon de s'alimenter, par le rythme de vie qu'elle soutient, la personne s'inflige ses souffrances, ses maladies et même la mort.

Face à cette prise de conscience de la situation, les responsables de la santé publique se sont tournés vers l'information préventive. Le but était de faire disparaître chez certaines personnes les comportements néfastes à leur santé. En informant les gens sur les conséquences nuisibles de certaines de leurs habitudes, on pouvait voir ceux-ci les abandonner. L'hypothèse était que les gens adoptent ces comportements en ignorant leurs effets et que s'ils en étaient informés, ils les abandonneraient. Une information généralisée devait donc être la solution à ce type de problème.

Cependant, là encore, les espoirs ne se sont pas réalisés. Les gens continuent d'adopter quand même des comportements qui leur sont néfastes.

3.3 UNE EXPLICATION S'IMPOSE

Comment expliquer que les gens, même lorsqu'ils savent qu'ils risquent d'avoir des problèmes, adoptent ou continuent d'adopter des attitudes et des comportements dangereux? Pourquoi fument-ils quand même? Pourquoi conduisent-ils de façon dangereuse? Pourquoi créent-ils toujours plus de pollution? Pourquoi se tournent-ils de façon massive vers le restaurant à service rapide? Pourquoi certains vont même jusqu'à ne plus faire vacciner leurs enfants contre les fléaux microbiens que nos ancêtres ont connus? Pourquoi tout ça?

Est-ce parce qu'ils ne veulent pas être en bonne santé? Est-ce parce qu'ils veulent mourir? La réponse est négative. Les gens ne veulent ni souffrir, ni mourir. L'on sait très bien que la volonté de vivre et de bien vivre est un des plus puissants dynamismes de l'être humain. Pour survivre, il est prêt à subir les plus grandes privations et les pires humiliations. Alors pourquoi ceux qui veulent tant survivre et qui font tant d'efforts pour améliorer leur confort et leur bien-être adoptent-ils des comportements qui vont à l'encontre de leurs désirs?

3.4 UNE INTERPRÉTATION INTÉRESSANTE: LE MODE DE VIE

Pour nous, ce qui semble être une contradiction flagrante n'est en fait qu'apparence de contradiction. En fait, les gens sont mus par beaucoup d'autres dynamismes que la simple volonté de ne pas être malade. En réalité, dans des conditions favorables à la vie, ceux-ci cherchent davantage à bien vivre qu'à survivre.

Ce qui leur importe d'abord, c'est de pouvoir se réaliser, vivre des expériences enrichissantes et passionnantes, réussir leurs projets, avoir du plaisir, relever des défis, avoir des amis, être aimé et estimé, etc. Pour cela, ils sont souvent prêts à prendre des risques pour la sécurité de leur organisme. Les choix plus ou moins conscients qu'ils font ne sont pas liés qu'à un seul dynamisme. Ils sont en fait liés à plusieurs dynamismes fondamentaux et au système complexe de valeurs qu'ils privilégient.

Selon les valeurs qu'ils privilégient, ils organiseront leur vie en conséquence, adopteront des habitudes qui leur permettront de les atteindre. De ceci peuvent découler des scénarios de vie

différents. Dans certains cas, pour la défense d'une idée, ils risqueront la mort. Dans d'autres cas, pour arriver à produire ce qu'ils veulent, ils utiliseront des stimulants ou hypothéqueront grandement leurs réserves d'énergie ou leurs relations sociales. Dans d'autres cas enfin, pour se protéger, ils ralentiront leur rythme de vie, abandonneront un travail ou certaines formes d'activités sociales, s'enfermeront dans un monde aseptique, un monde sans questionnement et sans engagement ou risqueront même l'enlisement, la stagnation, l'insignifiance ou encore l'isolement social.

Toutes sortes de scénarios sont possibles et plusieurs modes de vie peuvent être organisés en fonction des valeurs privilégiées et ces scénarios peuvent être ajustés et réajustés au fil de la vie.

Valeurs de survivance et de continuité, valeurs de bien-être, valeurs de dépassement, valeurs d'amour, d'altruisme ou encore valeurs culturelles, nationalistes et patriotiques sont autant de ressorts puissants qui poussent les gens à adopter divers modes de vie. Le problème de santé qui se pose alors est un problème d'équilibre. Le tout est d'arriver à adopter des modes de vie qui permettent à la fois d'être le moins malade possible et à la fois d'arriver à vivre une vie intéressante et enrichissante. Sans cet équilibre, on ne peut prétendre à la santé, à la réalisation de soi et au bien-être.

3.5 UNE PÉDAGOGIE DE LA SÉCURITÉ, DE LA JOIE DE VIVRE ET SURTOUT UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉQUILIBRE

De cette problématique de la santé se dégagent trois points importants: la sécurité de l'organisme, la réalisation de soi dans son contexte de vie et la recherche d'un équilibre entre ces deux premiers points.

Ces trois points forment pour ce volet les trois grands éléments de base. C'est autour de ces éléments que tout est construit.

Il y a d'une part une intervention axée sur le développement de soi, sur la croissance personnelle. Son objet est d'aller au-delà d'une relation de prudence et d'inciter les jeunes à investir dans leur propre développement. Il s'agit là d'informer les jeunes sur les richesses personnelles que diverses expériences de vie permettent de développer. On cherchera à faire comprendre aux élèves les bienfaits que leur apporteront les divers exercices physiques, une alimentation saine, les divers défis et engagements personnels et collectifs que leur proposent la vie de jeune et la vie d'adulte, les rencontres humaines de toutes sortes, etc. Il s'agit à cet égard d'aider les jeunes à vivre et à se préparer à une vie où ils pourront croître et grandir comme personne et comme membre d'une collectivité.

Il y a d'autre part une intervention de nature préventive. Son objet est d'informer les jeunes sur tout ce qui peut avoir un effet néfaste pour eux. Il s'agit là de protéger les jeunes en leur présentant des informations relatives aux besoins de survie de leur organisme, aux dangers qu'ils courent dans l'environnement, aux dangers que constituent certains de leurs comportements. Il s'agit aussi de les informer sur les moyens de subvenir à leurs besoins et sur les conduites sécuritaires.

Il y a enfin une intervention dont le but est d'aider les jeunes à faire la part des choses et à trouver un équilibre dans les différentes situations de leur vie. Il s'agit d'aider les jeunes à allier de la façon la plus harmonieuse possible la tendance à la survie et à la sécurité avec la tendance au développement et à l'ajustement de soi au contexte de vie.

Cette dernière intervention est importante pour ce volet. C'est après la réussite de celle-ci que l'on pourra prétendre avoir fait quelque chose d'important pour la santé des jeunes.

3.6 UNE QUESTION D'INFORMATION, MAIS SURTOUT UN PROBLÈME D'ATTITUDE

Une partie de la solution au problème de l'Éducation à la santé est liée à la connaissance des divers modes de vie contemporains et des effets de ces derniers sur l'organisme humain. La connaissance des effets de la suralimentation, d'un manque de repos, de la consommation de tabac ou d'alcool ou encore des divers types de pollution sur le plan physique, psychique et social permettra tout au moins de savoir ce qu'il faut pour conserver et améliorer son état de santé. La connaissance des dangers qu'occasionnent certaines conduites et la prise de conscience de leurs effets permettront d'agir en meilleure connaissance de cause et de protéger ainsi son intégrité physique.

Cependant, il semble que la simple connaissance des comportements à adopter pour se garder en santé ne suffise pas. On sait actuellement que même si les effets néfastes de l'utilisation du tabac ou de la conduite dangereuse d'un véhicule sont connus de tous, il n'en demeure pas moins que malgré toutes les surtaxes et les lourdes amendes, les gens continuent de fumer et

de conduire de façon dangereuse. La solution à ces problèmes dépasse la simple information. Elle doit être recherchée au niveau de la motivation à appliquer les connaissances. Tant que les gens ne reconnaîtront pas la valeur d'un bon état de santé, ne seront pas convaincus des effets bénéfiques ou nuisibles de certains de leurs comportements, ils ne changeront pas. Certaines personnes sont d'ailleurs tellement peu convaincues de l'importance de leur santé et sont si peu motivées à la recouvrer qu'elles poussent l'irresponsabilité jusqu'à ne pas suivre les traitements qui les guériraient ou à ne pas pratiquer des activités qui rendraient leur vie plus agréable.

Le rapport Lalonde (1974) et le rapport du ministère des Affaires sociales du Québec (1974) sont formels et concluent parallèlement que le problème essentiel est de trouver le moyen de motiver les individus à se préoccuper davantage de leur santé et à réévaluer leur mode de vie. Les actions menées en 1980-1981 au sujet du port de la ceinture automobile témoignent elles aussi des difficultés de motiver les gens à prendre soin de leur vie.

3.7 UNE INTERVENTION DIFFICILE ET UN ESPOIR À LONG TERME

Si nous acceptons comme prémisse de base que l'individu contrôle l'un des facteurs les plus importants dans l'évolution de sa santé, à savoir son comportement, une intervention centrée sur les attitudes et les comportements humains devient cruciale pour améliorer la santé collective. Le problème est de taille. Dans bien des cas, nous devons provoquer des changements de motivation et des changements d'attitudes bien ancrées en l'absence de symptômes ou de sensations somatiques inquiétantes. L'entreprise est difficile puisqu'il s'agit parfois de persuader les gens d'adopter des habitudes de prévention qui peuvent les déranger. Comment amener une personne à abandonner une pratique néfaste pour sa santé lorsque la période de latence d'une maladie est longue et que les effets chroniques ou débilitants ne se manifestent généralement que lorsqu'ils sont déjà irréversibles? Comment arriver à lui faire accepter de changer ses habitudes si elle ne perçoit pas tellement de différence marquante et relativement immédiate entre deux habitudes de vie? En présence d'effets apparemment semblables, elle choisira le mode de vie qui lui est le plus agréable.

Si le problème est de taille lorsqu'il s'agit de faire prendre de nouvelles habitudes, le problème l'est encore plus quand il s'agit d'oeuvrer auprès de jeunes qui n'ont pas encore choisi un mode de vie nettement déterminé. Ceux-ci sont continuellement sollicités par leurs pairs, par la publicité et l'exemple des parents. Demander à des jeunes de ne pas fumer, de bien s'alimenter ou encore de se coucher à des heures raisonnables alors que leur entourage fume quand même, que l'industrie de l'alimentation ne cesse de promouvoir le restaurant à service rapide et que les médias incitent à se «brancher» le plus tard possible au petit écran, est une tâche extrêmement difficile. Comment arriver à faire voir aux jeunes que le bien-être personnel passe premièrement par l'organisation d'une vie équilibrée et respectueuse de la condition humaine, alors que la société actuelle leur propose souvent un mode de vie désordonné où la santé occupe une bien petite place dans l'échelle des valeurs? On peut là-dessus se demander si l'impact de l'école sera suffisamment puissant pour contrer les effets néfastes des pressions quotidiennes qui s'exercent sur les élèves. Nous espérons par la complémentarité des interventions que les résultats pourront permettre un jour un redressement sérieux de la situation.

Un jour! Il faut effectivement entrevoir l'intervention en Éducation de la santé dans une perspective à long terme. Comme dans les autres volets, il faut situer l'apparition des effets de l'intervention dans un avenir éloigné. On n'apprend pas la santé comme on apprend que deux et deux font quatre. Dans ce développement il n'y a pas que des questions d'ordre logique. Entrent aussi en jeu tout l'aspect affectif de la personne, la force des pratiques courantes, les opinions contraires et surtout la grande difficulté de voir dans son quotidien les effets de ces pratiques sur son état de santé. En Éducation à la santé, il faudra penser que les effets se feront attendre et qu'ils viendront graduellement avec l'intégration des connaissances, des effets et des pressions extérieures.

3.8 UNE ÉDUCATION MULTIDÉTERMINÉE: UNE AFFAIRE CULTURELLE AUSSI

Qui est responsable de l'état de santé des gens? Chaque individu? les parents? seulement les professionnels de la santé? les mass media? les traditions culturelles? la communauté en général? Y a-t-il un responsable unique ou plusieurs responsables?

Trouver un responsable unique serait sûrement formidable pour élaborer des stratégies d'intervention. On pourrait alors l'étudier et savoir comment il opère. Cependant, les recherches démontrent actuellement que cette responsabilité n'est pas seulement le lot d'une seule catégorie de personne et qu'elle est attribuable à une interrelation complexe et mal connue des nombreux agents qui

façonnent une culture et les modes de vie des gens. Ceci n'est pas pour faciliter la tâche.

Cependant, même si cette interrelation n'est pas très bien connue et qu'on ne puisse en conséquence établir de stratégies très sûres, il est cependant possible, à l'intérieur de ce programme et de la collaboration qu'il présuppose, de concevoir une stratégie d'intervention qui puisse mettre en lumière ces divers déterminants et mettre en relation d'action concertée certains d'entre eux.

Il est premièrement possible de déterminer le rôle de l'école, le rôle de la famille et le rôle des intervenants dans le domaine de la santé. Il est ensuite possible de prévoir un agencement de leurs diverses responsabilités.

Le rôle de l'école devrait être un rôle d'information sur les questions de santé liées au mode de vie. Son rôle devrait aussi consister à faire prendre conscience à l'élève de son état de santé, de ses habitudes de vie, des conséquences possibles de certaines pratiques de la civilisation contemporaine et de sa responsabilité personnelle à l'égard de son état de santé. Il devrait être de sensibiliser la jeunesse à l'importance fondamentale de la santé et d'aider les élèves à se préparer un projet de vie soucieux de la santé. Il devrait être aussi, surtout pour les écoles secondaires, d'offrir un cadre favorable au bien-être physique des jeunes en aménageant soigneusement l'horaire des repas qui se prennent à l'école et les périodes de repos et de loisirs qui s'y vivent.

Le rôle de la famille est sensiblement le même. Cependant, étant donné son contexte différent, il faudrait mettre davantage l'accent sur la concrétisation de la réflexion. L'élève ne prend pas régulièrement ses repas à l'école, il ne dort pas à l'école, il n'a pas ses loisirs à l'école, il ne se promène pas à bicyclette à l'école. C'est dans le cadre de la vie familiale que les situations réelles sont vécues. C'est surtout là que l'élève acquiert l'expérience concrète de la vie.

Le rôle des intervenants dans les domaines de la santé et de la sécurité, qui, déjà, s'occupent de programmes d'intervention dans divers milieux scolaires, devrait être d'assister l'école et la famille par leurs connaissances scientifiques et leur pouvoir d'analyse de la situation réelle de la collectivité qu'ils desservent.

Les trois groupes d'intervenants que nous venons de mentionner devraient se concerter et coordonner leurs actions. Ce n'est que par l'effort conjoint de ces divers agents d'éducation qu'il est possible d'entrevoir la venue d'une génération plus soucieuse de l'organisation d'une manière de vivre qui soit favorable à la santé.

4. ORIENTATIONS DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ»

4.1 OBJECTIFS DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ»

Partant de la problématique de l'Éducation à la santé et du rôle spécifique que doit jouer l'école à cet égard, l'objectif ultime de l'Éducation à la santé doit, d'une part, se situer dans le prolongement de l'éducation qui se fait dans le contexte familial et, d'autre part, avoir pour objet la conservation de la santé, richesse essentielle à l'épanouissement de l'élève.

L'objectif global de l'Éducation à la santé doit consister à:

> Amener l'élève à adopter des attitudes favorables à l'atteinte d'un certain bien-être physique, psychique et social.

4.2 BUTS DE L'ÉDUCATION À LA SANTÉ

Compte tenu que l'objectif global situe l'élève dans une démarche où il a à se centrer sur lui-même pour mieux connaître son état de santé et revoir ses habitudes de vie et compte tenu qu'il incite l'élève à s'ouvrir à son environnement physique et humain afin de s'y ajuster et d'y intervenir de façon responsable, les buts de ce volet se répartiront à partir de trois grands types de relations.

Le premier but abordera le type de relation où la personne cherche des moyens de protéger son organisme et doit se développer harmonieusement sur les plans physique et psychique.

Le deuxième but abordera le type de relation où la personne cherche à s'ajuster à son environnement physique et à adopter des conduites favorables à la protection de son intégrité corporelle et à son développement.

Le troisième but abordera le type de relation où la personne cherche à établir des liens sécuritaires et valorisants avec les autres et à créer un milieu de vie favorable à la réalité de la vie de la collectivité.

En conséquence, les buts du volet sont les suivants:

1. Informer l'élève de ses besoins et lui faire adopter des comportements et des attitudes favorables à la satisfaction de ses besoins, à la protection de son organisme et au développement de ses dimensions physique et psychique.

2. Informer l'élève des dangers et des richesses de son environnement physique et lui faire adopter des attitudes et des comportements favorables au maintien de sa sécurité et à la formation de liens enrichissants.

3. Faciliter à l'élève l'établissement de saines relations avec les autres et lui faire prendre conscience de ses responsabilités à l'égard de la santé des autres.

4.3 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts du volet «Santé» recouvrent l'ensemble des études du primaire et du secondaire. Ils expriment les grandes intentions de l'Éducation à la santé. Cependant ils ne précisent pas les études spécifiques du primaire et du secondaire.

Afin de préciser ce qui est spécifique au primaire et au secondaire, il est nécessaire de pousser plus loin l'analyse et de tenir compte des particularités des clientèles en termes de besoins et de développement.

Au *primaire*, au niveau des objectifs généraux on cherchera à ce que l'élève:

1. Prenne conscience des besoins de son organisme.

2. Modifie ses habitudes de vie pour avoir une meilleure santé.

3. Évite les dangers de l'environnement physique.

4. Prenne conscience des conséquences de ses conduites sur sa santé.

5. Enrichisse son expérience par diverses activités d'exploration et d'exploitation de l'environnement physique.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ» AU PRIMAIRE

Objectif global de l'Éducation à la santé

Amener l'élève à adopter des attitudes favorables à l'atteinte d'un certain bien-être physique, psychique et social.

Buts de l'Éducation à la santé en ce qui concerne les relations qu'implique l'objectif global

1. Informer l'élève de ses besoins et lui faire adopter des comportements et des attitudes favorables à la satisfaction de ses besoins, à la protection de son organisme et au développement de ses dimensions physiques et psychique.
2. Informer l'élève des dangers et des richesses de son environnement physique et lui faire adopter des attitudes et des comportements favorables au maintien de sa sécurité et à la formation de liens enrichissants.
3. Faciliter à l'élève l'établissement de saines relations avec les autres et lui faire prendre conscience de ses responsabilités à l'égard de la santé des autres.

Objectifs généraux de l'Éducation à la santé au primaire

Que l'élève

1. Prenne conscience des besoins de son organisme.
2. Modifie ses habitudes de vie pour avoir une meilleure santé.
3. Évite les dangers de l'environnement physique.
4. Prenne conscience des conséquences de ses actions sur sa santé.
5. Enrichisse son expérience par diverses activités d'exploration et d'exploitation de l'environnement physique.

5. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

5.1 CONTENU D'APPRENTISSAGE

Au *primaire*, les contenus d'apprentissage de ce volet porteront globalement sur des connaissances de base liées à la protection du bon fonctionnement de l'organisme humain et au développement personnel.

En ce qui concerne la *relation personnelle*, le contenu traitera de l'identification des besoins de l'organisme et des sensations indicatrices de l'état de l'organisme. Il portera aussi sur les habitudes de vie sur le plan physique et sur le plan psychologique.

En ce qui concerne la *relation avec l'environnement physique*, le contenu portera sur les dangers et les richesses que peuvent contenir ou apporter diverses expériences avec l'environnement physique.

En ce qui concerne la *relation avec l'environnement humain*, nous ne retenons aucun objectif particulier dans ce volet. Les intentions portant sur ce type de relation sont davantage le lot du travail qui se fera dans les quatre autres volets. Dans ces volets, les relations humaines et le développement du sens social y sont abordés avec force. Nous tenons cependant à noter ici qu'il y a une dimension importante de la santé dans les échanges entre humains et que souvent c'est là que se développe ou se détériore la santé psychique des personnes.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ» AU PRIMAIRE

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
	— Conscience des besoins de son organisme	— Besoins liés au bon fonctionnement de l'organisme	— activités quotidiennes — activités et satisfaction des besoins — conséquences de la satisfaction des besoins — conséquence de la non-satisfaction des besoins — besoins fondamentaux — caractéristiques des besoins
		— Sensations indicatrices de l'état de son organisme	— sensations de l'organisme — fonction des sensations — sens des messages que traduisent les sensations — sensations éprouvées — source véritable des sensations
Relation de la personne avec elle-même où elle cherche à trouver des moyens de protéger son organisme et à se développer sur le plan physique et psychique	— Modification de ses habitudes de vie quant à leurs conséquences sur la santé	— Habitudes alimentaires	— alimentation quotidienne — alimentation équilibrée — amélioration de la qualité de l'alimentation — composition d'un régime alimentaire quotidien — raisons de s'alimenter — besoins en fonction de la santé — importance des trois repas
		— Habitudes d'hygiène corporelle	— définition de l'hygiène — habitudes hygiéniques personnelles — habitudes hygiéniques importantes — raisons de l'hygiène — hygiène dentaire — hygiène de la peau — hygiène des cheveux — sommeil — repos — la posture — les jeux
		— Habitudes d'hygiène mentale	— besoins de l'esprit — activités possibles pour satisfaire ces besoins — effets des activités sur la santé mentale — choix d'activités
Relation de la personne avec son environnement physique où elle cherche à s'ajuster à son environnement physique, à s'en protéger et à s'y développer	— Prévention contre les divers dangers que comporte l'environnement physique	— Véhicules	— modes de locomotion sur la voie publique — sortes d'accidents — circonstances qui augmentent les risques d'accident — modes de locomotion en dehors de la voie publique — sortes d'accidents — circonstances qui augmentent les risques d'accident — sources d'accidents causés par la bicyclette, le roue-roulant, la motocyclette, les embarcations, le ski de fond, le tracteur, la mobylette, le vélomoteur

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJETS D'ETUDE
		— Pollution	— types de pollution — sources de pollution — dangers résultant de la pollution
		— Eléments de la nature	— façons de s'habiller pendant les différentes saisons — raisons de s'habiller afin de lutter contre — problèmes causés par les conditions de température — dangers occasionnés par le soleil et le froid
		— Objets et endroits dangereux	— dangers dépendant des objets et endroits — fonctions de sécurité — avantages et désavantages du tabac, de l'alcool et des drogues — critique des avantages et des désavantages — position personnelle comparée à celle et devoir personnel
	— Connaissance de l'usage fait par soi de ses conduites dans l'environnement physique	— Conduite sécuritaire	— moyens d'éviter les accidents de la circulation — moyens d'éviter les incendies — moyens d'éviter les accidents à l'école — règles et consignes de prudence relatives à la circulation — règles et consignes de prudence relatives à la prévention des incendies — règles et consignes de prudence relatives aux loisirs
		— Effet de la conduite non sécuritaire	— cause des maladies, maladies et accidents — comportements personnels non sécuritaires — conséquences de la conduite non sécuritaires sur la voie publique, à la maison — conséquences d'une mauvaise alimentation — conséquences d'une écoute abusive de la T.V., radio et chaîne stéréo et d'un mauvais éclairage — conséquences d'une mauvaise posture
	— Utilisation profitable de la richesse d'une relation avec son environnement physique	— Richesses de l'environnement physique	— énergie — protection — eau
		— Richesses pour son développement	— relation avec l'environnement — sentiments personnels face à cette relation — sentiments et richesse de développement — loisirs — choix d'activités de loisir — participation

5.2 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Afin de donner au lecteur une vue d'ensemble des objectifs du primaire, le tableau suivant présente tous les objectifs généraux ainsi que les objectifs terminaux de cycle qui s'y rattachent.

Les pages qui suivent représentent pour les deux cycles du primaire, chaque objectif terminal de façon explicite, c'est à dire avec les objectifs intermédiaires qui s'y rattachent.

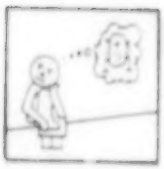
TABLEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA SANTÉ» AU PRIMAIRE

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	L'élève sera capable de:	
1. Prenne conscience des besoins de son organisme.	1er cycle T.1 Reconnaître que son organisme doit satisfaire ses besoins. T.2 Identifier les messages que nous acheminent les sensations de notre organisme.	(5) (4)
	2e cycle T.1 Caractériser les divers besoins de l'organisme. T.2 Décrire le plus de sensations possibles à l'aide des sens et les sensations que l'on éprouve.	(3) (3)
2. Modifie ses habitudes de vie pour avoir une meilleure santé.	1er cycle T.3 Évaluer son régime alimentaire en fonction d'une alimentation équilibrée. T.4 Identifier ses habitudes d'hygiène corporelle qu'il devrait acquérir en plus de celles qu'il a déjà. T.5 Reconnaître les habitudes d'hygiène mentale qu'il a déjà acquises.	(6) (5) (5)
	2e cycle T.3 Reconnaître l'importance de prendre trois repas équilibrés par jour. T.4 Appliquer certaines règles hygiéniques essentielles. T.5 Expérimenter quelques moyens d'assurer sa santé mentale.	(7) (11) (5)
3. Évite les dangers de l'environnement physique.	1er cycle T.6 Indiquer les dangers qui concernent pour lui les divers types de véhicules. T.7 Indiquer les dangers que le soleil et le froid peuvent causer à la santé. T.8 Indiquer les dangers que peuvent présenter certains endroits et certains objets.	(6) (5) (3)
	2e cycle T.6 Reconnaître les causes d'accidents associées à l'utilisation de véhicules. T.7 Reconnaître les dangers de la pollution. T.8 Analyser les avantages et désavantages de la consommation de tabac, d'alcool et de drogues.	(6) (7) (6)

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
4. Prendre conscience des conséquences de ses actions sur sa santé	1er cycle T 9. Reconnaître certains moyens élémentaires d'assurer sa sécurité T 10. Reconnaître que le danger peut venir autant de la façon dont on agit	(7) (4)
	2e cycle T 9. Observer certaines règles et consignes de prudence touchant sa sécurité T 10. Identifier les conséquences d'une conduite automobile non sécuritaire	(3) (5)
5. Enrichisse son expérience par diverses activités d'exploration et d'exploitation de l'environnement physique	1er cycle T 11. Reconnaître que si l'environnement physique peut être dangereux, il peut être aussi une source de richesse extraordinaire T 12. Reconnaître les richesses personnelles qu'il peut retirer d'une relation avec l'environnement	(3) (4)
	2e cycle T 11. Participer à une ou plusieurs activités de loisir qui l'intéresse	(6)

* le chiffre entre parenthèse correspond au nombre d'objectifs reliés à l'objectif terminal

objectifs terminaux et intermédiaires 1er cycle

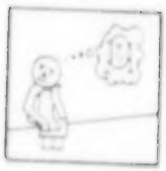


THÈME: Besoins liés au bon fonctionnement de l'organisme

OBJECTIF TERMINAL 1

RECONNAÎTRE QUE SON ORGANISME DOIT SATISFAIRE SES BESOINS

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Nommer les différentes activités qu'il fait du lever au coucher.	— *différentes activités:* • se lever • aller aux toilettes • se laver • s'habiller • manger • respirer • aller à l'école • jouer • marcher • faire ses devoirs • regarder la télévision • lire • parler avec d'autres • bricoler • se coucher • dormir • se reposer • etc.
1.2 Énumérer les besoins de l'organisme qui sont satisfaits par ces activités.	— *besoins satisfaits:* • propreté • nourriture • élimination • respiration • eau • chaleur • protection physique et psychologique • affection • amitié • détente et repos • exercice • apprentissage • etc.
1.3 Énumérer les conséquences de la satisfaction des besoins.	— *conséquences de la satisfaction des besoins:* • force • endurance • calme • entrain • gaieté • possibilité de s'amuser • sommeil réparateur • amour • bonne digestion • sécurité • etc.



THÈME: Besoins liés au bon fonctionnement de l'organisme

OBJECTIF TERMINAL 1 (suite)

RECONNAÎTRE QUE SON ORGANISME DOIT SATISFAIRE SES BESOINS

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.4 Énumérer les conséquences de la non-satisfaction des besoins.	— *conséquences de la non-satisfaction des besoins* • fatigue • tension • infection • perte d'entrain • maladies • mauvaise digestion • ennui • fièvre • étourdissements • nausées • etc.
1.5 Énumérer les besoins fondamentaux à satisfaire pour conserver la santé.	— *besoins fondamentaux* • respirer • manger et boire • éliminer • se mouvoir et maintenir une bonne posture • dormir et se reposer • se vêtir • maintenir à un niveau normal la température du corps • se tenir propre • se protéger des accidents • communiquer avec autrui • se sentir utile • se recréer • apprendre • aimer, être aimé

THÈME: Sensations indicatrices de l'état de son organisme.

OBJECTIF TERMINAL 2

IDENTIFIER LES MESSAGES QUE NOUS APPORTENT LES SENSATIONS DE NOTRE ORGANISME.

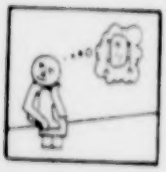
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Inventorier les sensations provenant de son organisme.	— *sensations de l'organisme*: • se sentir en forme, rassasié, désaltéré, reposé, affamé, assoiffé, fatigué, malade, lourd, faible, étourdi, avoir froid, avoir chaud, avoir sommeil, avoir du plaisir, avoir mal, être nerveux, être tendu, être très content, fiévreux, etc.
2.2 Nommer les fonctions des sensations que nous procure notre organisme.	— *fonction des sensations*: • fournir des messages sur ce qui se passe dans l'organisme • permettre de prendre des décisions telles: • manger • jouer • dormir • se détendre • se faire soigner • boire • etc.
2.3 Trouver pour soi le sens des messages que fournissent les sensations.	— *sens des messages*: • se sentir en forme veut dire que tout va bien • avoir froid veut dire que je dois me couvrir • avoir mal à la tête veut dire que je n'ai peut-être pas assez mangé, que j'ai mal dormi ou que je suis nerveux, etc.
2.4 Comparer avec ses pairs le sens que l'on donne aux messages provenant des sensations.	

THÈME: Habitudes alimentaires.

OBJECTIF TERMINAL 3

ÉVALUER SON RÉGIME ALIMENTAIRE EN FONCTION D'UNE ALIMENTATION ÉQUILIBRÉE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Dresser la liste des aliments et des boissons pris quotidiennement.	— *aliments et boissons:* • céréales, oeufs, bacon, pain, lait, beurre, légumes, fruits, bonbons, liqueurs, jus, café, patates frites, crème glacée, pizza, hamburgers, gâteaux, viande, etc.
3.2 Nommer les quatre groupes d'aliments que nécessite une alimentation équilibrée.	— *groupes d'aliments:* • viandes et substituts • lait et produits laitiers • fruits et légumes • pain et céréales
3.3 Classer ses aliments habituels dans l'une ou l'autre des quatre groupes d'aliments.	
3.4 Nommer les groupes d'aliments qui composent le plus souvent et le moins souvent son régime alimentaire.	
3.5 Indiquer des façons d'améliorer l'équilibre de son régime alimentaire.	— *façons:* • repas équilibré • collation nutritive
3.6 Composer ce qui serait un bon régime alimentaire pour une journée.	

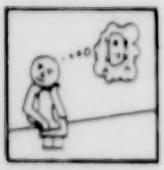


THÈME: Habitudes d'hygiène corporelle

OBJECTIF TERMINAL 4

IDENTIFIER LES HABITUDES D'HYGIÈNE CORPORELLE QU'IL DEVRAIT ACQUÉRIR EN PLUS DE CELLES QU'IL A DÉJÀ

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie le mot hygiène.	— *définition de la notion d'hygiène* • ensemble de règles et de pratiques relatives au maintien et à l'amélioration de la santé.
4.2 Indiquer les habitudes hygiéniques qu'il pratique régulièrement.	— *habitudes hygiéniques* • se laver les mains avant de manger • prendre son bain • se brosser les dents • se brosser les cheveux • se couper les ongles
4.3 Indiquer d'autres habitudes hygiéniques importantes.	— *exemples*: • faire de l'exercice régulièrement • ne pas trop regarder la télévision de près • avoir suffisamment d'heures de sommeil • avoir des moments de repos dans la journée • se laver tout le corps • manger lentement • changer de vêtements • avoir une bonne posture
4.4 Trouver les raisons de pratiquer ces règles d'hygiène.	— *exemples*: • importance et rôle des dents • pour avoir une meilleure haleine • pour ne pas avoir d'infections • pour se sentir en forme • pour avoir des cheveux soyeux • pour protéger sa vue • pour être reposé • pour se détendre • pour bien digérer • pour être propre • pour s'assurer une bonne croissance
4.5 Énumérer les habitudes d'hygiène qu'il juge importantes pour sa santé.	



THÈME: **Habitudes d'hygiène mentale.**

OBJECTIF TERMINAL 5

RECONNAÎTRE LES HABITUDES D'HYGIÈNE MENTALE QU'IL A DÉJÀ ACQUISES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Établir un parallèle entre les besoins du corps et ceux de l'esprit.	— *besoins du corps*: — alimentation (énergie) : • repas équilibré • collations • boissons — exercice : • sport • détente • loisirs — repos, sommeil : • relaxation • détente — sécurité : • vêtements • vêtements sécuritaires • conduite sécuritaire — chaleur : • température adéquate du corps — *besoins de l'esprit*: — alimentation (énergie) : • connaissance • confiance • réussite • affection • curiosité • expérience — exercice : • mémorisation • apprentissage • réflexion • création • décision • activités intellectuelles — repos, sommeil : • relaxation • divertissement • détente — sécurité : • amour • amitié • conseils • consolation

THÈME: Habitudes d'hygiène mentale.

OBJECTIF TERMINAL 5 (suite)

RECONNAÎTRE LES HABITUDES D'HYGIÈNE MENTALE QU'IL A DÉJÀ ACQUISES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
	— chaleur : • accueil • encouragement • relations humaines • acceptation • expression de sa joie
5.2 Trouver des moments de sa vie où il ressent ces besoins.	— *moments*: • lorsqu'il étudie • lorsqu'il travaille avec les autres • lorsqu'il joue avec les autres • lorsqu'il a des conflits • lorsqu'il se sent rejeté • lorsqu'il est heureux • lorsqu'il a de la difficulté à réussir quelque chose • lorsqu'il manifeste un intérêt pour quelqu'un ou quelque chose • etc.
5.3 Décrire les activités possibles lorsqu'il ressent ces besoins.	— *activités possibles*: • s'approcher du groupe d'amis • s'expliquer avec les autres quand ça ne va pas • être gentil pour celui qui a de la peine • arrêter d'étudier pour faire autre chose • jouer à des jeux électroniques seul ou avec d'autres • essayer de comprendre ce qu'on ressent • se promener à la campagne — regarder les oiseaux, les nuages, les animaux • fermer la télévision • reprendre son travail pour réussir à comprendre • etc.
5.4 Exprimer avec ses propres termes ce que lui procurent ces actions.	— *exemples de réponses possibles*: • satisfaction des besoins • plaisir • estime de soi • etc.
5.5 Comparer ses façons de s'occuper de ses besoins avec celles des autres.	
5.6 Dresser une liste de tout ce que la classe fait pour son hygiène mentale.	

THÈME: Véhicules

OBJECTIF TERMINAL 6

INDIQUER LES DANGERS QUE PRÉSENTENT POUR LUI LES DIVERS TYPES DE VÉHICULES

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Énumérer les divers modes de locomotion utilisés sur la voie publique.	— *modes de locomotion* • la marche • la bicyclette • l'autobus scolaire • le transport en commun • l'automobile ou le camion • la motocyclette • le vélomoteur, le cyclomoteur
6.2 Pour chaque mode de locomotion utilisé sur la voie publique, inventorier les principales sortes d'accidents dont il peut être victime.	— *sortes d'accidents dont peuvent être victimes le piéton, le cycliste, l'usager du rouli-roulant:* • chutes diverses • collision avec un piéton, un cycliste, un rouli-roulant, un véhicule à moteur • collision avec tout autre obstacle — *sortes d'accidents dont peuvent être victimes le passager de l'autobus scolaire, des transports en commun, de l'automobile, du camion:* • chutes à l'entrée ou à la sortie du véhicule • collision avec un autre véhicule à moteur, une bicyclette, une motocyclette, un piéton • collision avec tout autre obstacle
6.3 Indiquer les principales circonstances augmentant le risque d'accidents pour chaque mode de locomotion.	— *circonstances diverses:* • à la traversée d'une rue • au passage devant l'entrée d'une voie de garage • lors des déplacements dans une rue ou une route sans trottoir • lorsque le véhicule est en mauvais état • à la traversée d'un passage à niveau • lors d'un déplacement sur un trottoir en mauvais état • à la traversée d'une intersection • lors d'un déplacement dans une rue à grande circulation • lors d'un déplacement sur une chaussée en mauvais état • lors d'un déplacement par température inclémente • lors d'une promenade nocturne • lors d'une perte de contrôle • lors d'un déplacement sur une voie non aménagée pour le véhicule

THÈME: Véhicules

OBJECTIF TERMINAL 6 (suite)

INDIQUER LES DANGERS QUE PRÉSENTENT POUR LUI LES DIVERS TYPES DE VÉHICULES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.4 Identifier les divers modes de locomotion qu'il utilise en dehors des voies publiques.	— *modes de locomotion:* • les diverses embarcations • le ski de fond • la motoneige • l'équitation
6.5 Pour chaque mode de locomotion utilisé en dehors des voies publiques, indiquer les principales sortes d'accidents dont il peut être victime.	— *sortes d'accidents dont peut être victime l'usager d'une embarcation:* • chavirement • collision avec certaines pièces de l'embarcation (aviron, mât, etc.) • collision avec un quai, une bouée • collision avec d'autres embarcations • noyade — *sortes d'accidents dont peut être victime le skieur de fond:* • engelures • fractures diverses • chutes diverses • collision avec un autre skieur • collision avec un obstacle — *sortes d'accidents dont peut être victime le motoneigiste:* • collision avec un autre motoneigiste • chutes diverses • engelures • collision avec un obstacle • capotage — *sortes d'accidents dont peut être victime le cavalier:* • chutes diverses • fractures diverses • collision avec un obstacle • collision avec un autre cheval

THÈME: Véhicules

OBJECTIF TERMINAL 6 (suite)

INDIQUER LES DANGERS QUE PRÉSENTENT POUR LUI LES DIVERS TYPES DE VÉHICULES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.6 Indiquer les principales circonstances augmentant le risque d'accidents pour chacun de ces modes de locomotion.	— *circonstances diverses:* • lorsque le véhicule est en mauvais état • lors d'un déplacement par température inclémente • lors d'une perte de contrôle • lors d'une promenade nocturne • lorsque les pistes ou sentiers sont en mauvais état • lorsque les sentiers utilisés ne sont pas aménagés pour le type de véhicule utilisé • lors d'une avarie de l'équipement • à la traversée d'un passage à niveau

THÈME: Éléments de la nature

OBJECTIF TERMINAL 7

INDIQUER LES DANGERS QUE LE SOLEIL ET LE FROID PEUVENT CAUSER À LA SANTÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Observer les façons de s'habiller au cours des différentes périodes de l'année.	— *façons de s'habiller:* • vêtements d'hiver • vêtements d'été • vêtements du printemps • vêtements d'automne
7.2 Trouver les raisons de s'habiller différemment selon les températures des saisons.	— *raisons de s'habiller:* • se protéger du froid • se protéger de la pluie • ne pas avoir trop chaud • profiter du soleil
7.3 Indiquer des occasions où il n'était pas habillé correctement.	
7.4 Indiquer des problèmes qu'il a eus à cause des conditions de température.	— *problèmes possibles:* • coups de soleil sur les épaules • coups de soleil sur la tête • coups de soleil sur le ventre • rhume • engelure • pneumonie • etc.
7.5 Dire avec ses propres mots pourquoi le soleil et le froid peuvent être dangereux.	

THÈME: Objets et endroits dangereux.

OBJECTIF TERMINAL 8

INDIQUER LES DANGERS QUE PEUVENT PRÉSENTER CERTAINS ENDROITS ET CERTAINS OBJETS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
8.1 Dresser une liste des objets et endroits qu'il considère comme dangereux.	— *objets:* • allumettes, appareils électriques, médicaments, produits ménagers, outils, etc. — *endroits:* • la rue, la ruelle, les escaliers, les sous-sol, • les rivières, les lacs, les terrains de jeux, voies ferrées, les chantiers de construction, les lignes électriques
8.2 Comparer sa liste avec celle de ses pairs.	
8.3 Préciser les divers dangers pour chaque objet et chaque endroit	— *dangers présentés par les objets:* • allumettes: feu — brûlures • appareils électriques: feu — brûlures • médicaments: empoisonnement • produits ménagers: empoisonnement, feu, brûlures aux mains, aux yeux, détérioration des vêtements • outils: coupures, fractures, brûlures, éraflures, perte d'organes ou d'un membre — *dangers associés aux endroits:* • rue et ruelle: accidents • les escaliers: chutes, fractures, chute d'objets sur la tête • les sous-sols: blessures • les rivières et les lacs: noyades, engelures • les terrains de jeux: fractures diverses
8.4 Connaître la signification des divers symboles de sécurité inscrits sur les produits domestiques.	— *produits domestiques:* • produits de nettoyage • produits pharmaceutiques • produits de bricolage
8.5 Nommer les personnes à qui il peut s'adresser en cas d'urgence.	

THÈME: Conduites sécuritaires

OBJECTIF TERMINAL 9

RECONNAÎTRE CERTAINS MOYENS ÉLÉMENTAIRES D'ASSURER SA SÉCURITÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
9.1 Décrire des événements où la santé des gens a été en danger.	
9.2 Trouver la ou les causes de ces accidents.	
9.3 Dire si l'accident était tout à fait inévitable.	— *définition de la notion «inévitable»*
9.4 Discuter avec les pairs des moyens qu'ils auraient pris pour éviter l'accident.	— *notion de prévention*
9.5 Indiquer des moyens simples d'éviter les accidents de la circulation.	— *moyens:* • ne pas jouer dans la rue • respecter les feux de circulation • traverser les rues aux intersections • respecter les consignes des brigadiers • marcher à gauche de la route, sur l'accotement • avoir une bicyclette en bon état • la nuit, porter des vêtements clairs • faire du tricycle sur le trottoir • traverser une route en regardant des deux côtés • monter et descendre de l'autobus de façon sécuritaire • rouler à droite sur la voie publique • à l'arrivée dans une rue, s'arrêter et regarder avant de s'y engager • ne pas utiliser le rouli-roulant sur la voie publique • porter la ceinture de sécurité • mettre les pieds sur les pédales aux appuie-pieds en roulant à bicyclette ou à vélomoteur
9.6 Indiquer des moyens simples d'éviter un incendie.	— *moyens:* • ne pas jouer avec les allumettes • ne pas surcharger les circuits électriques • ne pas jouer avec des pièces pyrotechniques • ne faire de feu que sous la surveillance d'adultes • ne pas jeter d'objets inflammables ou incandescents dans les poubelles • ranger en lieu sûr les objets inflammables • respecter les consignes inscrites sur certains contenants • etc.

THÈME: Conduites sécuritaires

OBJECTIF TERMINAL 9 (suite)

RECONNAÎTRE CERTAINS MOYENS ÉLÉMENTAIRES D'ASSURER SA SÉCURITÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
9.7 Indiquer des moyens simples d'éviter les accidents à l'école.	— *moyens:* • ne pas courir dans les escaliers et les corridors • ne pas se bousculer dans les escaliers • ne pas se bousculer à la fontaine • ne pas se bousculer devant les cases • regarder derrière soi lorsqu'on ferme une porte • ne pas jouer avec les éclats de vitre laissés sur le sol • ne pas régler ses querelles à coups de poing • etc.

THÈME: Impacts des conduites non sécuritaires.

OBJECTIF TERMINAL 10

RECONNAÎTRE QUE LE DANGER PEUT VENIR AUSSI DE LA FAÇON DONT ON AGIT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
10.1 Dresser la liste des malaises, maladies et accidents qui lui sont arrivés depuis qu'il est au monde.	— *malaises, maladies ou accidents:* • rougeole, roséole, scarlatine, rhume, coupures, éraflures, membres fracturés, douleurs au ventre, indigestion, accidents d'auto, accidents de bicyclette, empoisonnement, brûlures, etc.
10.2 Dire avec ses mots ce qui a causé ces malaises, maladies ou accidents.	— *causes:* • une auto, le froid, l'imprudence, l'inattention, la contagion, l'alimentation, etc.
10.3 Classer ces problèmes de santé selon qu'ils sont causés par des agents extérieurs ou par ses propres actions.	
10.4 Identifier dans sa vie quotidienne les comportements personnels qui pourraient entraîner chez lui des malaises, maladies ou accidents.	— *comportements personnels:* • traverser la rue de façon imprudente • prendre des boissons qu'il ne connaît pas • se baigner dans des lieux qu'il ne connaît pas • trop manger • prendre des médicaments sans besoin • s'habiller de façon inadéquate • utiliser des outils qu'il ne connaît pas • jouer dans la rue • ne pas tenir compte des symboles de sécurité inscrits sur les produits domestiques • s'agripper aux autobus et autres véhicules à moteur

THÈME: Richesse de l'environnement physique.

OBJECTIF TERMINAL 11

RECONNAÎTRE QUE SI L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE PEUT ÊTRE DANGEREUX, IL PEUT ÊTRE AUSSI UNE SOURCE DE RICHESSE EXTRAORDINAIRE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
11.1 Rappeler certains dangers que peut constituer l'environnement physique.	

11.2 À partir d'un aspect de l'environnement physique où l'on a reconnu des dangers, identifier ce que peut nous fournir cet environnement.	— *exemples de réponses possibles:*
	• les routes:
	  • nous permettent de visiter nos amis, la famille
	  • nous permettent d'aller facilement au magasin
	  • etc.
	• la campagne:
	  • nous permet de cultiver la terre, de faire l'élevage des animaux, d'utiliser le bois pour nous chauffer, fabriquer des meubles, etc.
	  • nous permet de nous reposer dans la nature
	  • etc.
	• la rivière:
	• nous donne de l'eau
	• nous permet de nous amuser
	• nous fournit du poisson
	• etc.

11.3 Dire avec ses propres termes ce qui est intéressant dans son environnement.	

THÈME: Richesse pour son développement.

OBJECTIF TERMINAL 12

RECONNAÎTRE LES RICHESSES PERSONNELLES QU'IL PEUT RETIRER D'UNE RELATION AVEC L'ENVIRONNEMENT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
12.1 Nommer des éléments de l'environnement avec lesquels il est souvent en relation.	— *Éléments de l'environnement*: • parc • terrain de jeu • cours d'eau • forêt • etc.
12.2 Exprimer les sentiments qu'il éprouve à la suite d'un contact avec l'environnement.	— *sentiments*: • de détente physique • de joie • d'avoir appris quelque chose • d'émerveillement • d'avoir relevé un défi • de pouvoir aller plus loin • de satisfaction • etc.
12.3 Savoir que les sentiments qu'il éprouve sont des richesses pour son développement.	
12.4 Énumérer d'autres types de relations avec l'environnement physique qui lui permettraient de se développer davantage.	

objectifs terminaux et intermédiaires 2e cycle

THÈME: Besoins liés au bon fonctionnement de l'organisme.

OBJECTIF TERMINAL 1

CARACTÉRISER LES DIVERS BESOINS DE L'ORGANISME.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie le mot «besoin».	— *définition:* • exigence née de la nature ou de la vie sociale • nécessité pour la vie.
1.2 Dresser une liste de besoins hypothétiques.	— *liste de besoins:* • besoin d'énergie • besoin d'exercice • besoin de repos • besoin de sommeil • besoin de conservation de la chaleur • besoin d'amour — d'amitié • besoin d'estime de soi
1.3 Identifier ce que la satisfaction de chaque besoin apporte d'essentiel au bon fonctionnement de l'organisme.	— *l'énergie:* • nourriture: procure des éléments nutritifs nécessaires à la vie • air: procure l'oxygène • eau: nécessaire à l'hydratation du corps • soleil: procure la chaleur nécessaire au corps — *l'exercice:* • permet au corps de se déplacer facilement pour se procurer les éléments dont il a besoin (nourriture, vêtement, etc.) • permet à l'individu d'acquérir les habitudes nécessaires à la fabrication d'objets dont il a besoin • permet au corps de se développer normalement • permet au corps d'éliminer les excès de graisse — *le repos:* • permet au corps de refaire ses forces • empêche l'individu de s'épuiser — *le sommeil:* • donne au corps le repos nécessaire à son bon fonctionnement quotidien — *la conservation de la chaleur:* • permet au corps de conserver une température moyenne nécessaire à la santé

THÈME: Besoins liés au bon fonctionnement de l'organisme.

OBJECTIF TERMINAL 1 (suite)

CARACTÉRISER LES DIVERS BESOINS DE L'ORGANISME.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
	— *l'amour — l'amitié:* • permet aux humains de vivre heureux — *l'estime de soi:* • permet aux humains de réaliser leurs projets et de vivre avec les autres • permet aux humains de prendre des décisions importantes pour leur bonheur

THÈME: Sensations indicatrices de l'état de l'organisme

OBJECTIF TERMINAL 2

DÉTERMINER AVEC LE PLUS DE JUSTESSE POSSIBLE LE SENS EXACT DES SENSATIONS QUE L'ON ÉPROUVE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Dresser une liste des sensations les plus fréquemment éprouvées.	— *exemples de sensations*: • maux de tête • douleur abdominale • soif • faim • frissonnement • tension • plaisir • etc.
2.2 Associer à ces sensations une ou plusieurs significations.	— *sensations*: • maux de tête — *signification*: • insuffisance de l'alimentation • fatigue extrême • anxiété • rhume • contrariété • etc. — *sensations*: • douleur abdominale — *signification*: • alimentation excessive • appendicite • insuffisance de l'alimentation • menstruation • nervosité • effet d'un mauvais coup • etc. — *sensations*: • soif — *signification*: • absorption d'aliments trop salés • déshydratation du corps due à un exercice physique intense • déshydratation du corps due à une chaleur excessive. • etc. — *sensations*: • faim

THÈME: Sensations indicatrices de l'état de l'organisme.

OBJECTIF TERMINAL 2 (suite)

DÉTERMINER AVEC LE PLUS DE JUSTESSE POSSIBLE LE SENS EXACT DES SENSATIONS QUE L'ON ÉPROUVE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
	— *signification:* • besoin de l'individu de manger • ennui • nervosité • etc.
	— *sensation:* • frissonnement
	— *signification:* • besoin de chaleur pour le corps • fièvre • rhume, grippe • infections diverses • émotions fortes • coup de soleil • etc.
	— *sensation:* • tension
	— *signification:* • fatigue physique • fatigue mentale • anxiété • conflit non résolu • etc.
	— *sensation:* • plaisir
	— *signification:* • dégustation d'un bon repas • réussite d'un examen • sentiment d'être estimé par les autres • sentiment d'estime de soi • activité agréable • sommeil réparateur • etc.
2.3 À partir d'une situation qu'il a vécue, identifier ce qui dans cette situation était la véritable source de la sensation.	

THÈME Habitudes alimentaires

OBJECTIF TERMINAL 3

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE PRENDRE TROIS REPAS ÉQUILIBRÉS PAR JOUR

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Indiquer les moments de la journée où il mange	— *moments*: • déjeuner, dîner, souper, collation du matin, collation de l'après-midi, avant le coucher, à d'autres moments de la journée
3.2 Décrire ce qu'il mange à chacun de ces moments	— *aliments pris*: • au déjeuner • au dîner • au souper • aux heures de collation • à d'autres moments de la journée
3.3 Nommer les raisons que les humains ont de s'alimenter	— *raisons*: • pour garder des forces toute la journée • pour aider à la croissance • pour se guérir • pour les plaisirs gastronomiques • pour avoir une occasion de rencontrer des amis et de partager fraternellement un repas • pour oublier ses problèmes • pour essayer les produits que la publicité nous vante
3.4 Classer les raisons qu'on a de s'alimenter par ordre d'importance pour la santé	
3.5 Identifier pour les repas, les collations et les autres moyens de s'alimenter, ce qu'ils apportent le plus à la personne	— *repas*: • fournissent des éléments nutritifs aux moments importants de la journée • apportent un ensemble plus varié et plus complet d'aliments que les autres moyens • soutiennent nos forces plus longtemps • permettent de se retrouver en famille — *collation*: • soutient les forces temporairement • calme la faim momentanément • permet quand même de continuer de jouer • permet souvent de ne manger que ce que l'on aime — *autres moments*: • apportent surtout le plaisir

THÈME: Habitudes alimentaires

OBJECTIF TERMINAL 3 (suite)

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE PRENDRE TROIS REPAS ÉQUILIBRÉS PAR JOUR.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.6 Classer les occasions de s'alimenter par ordre d'importance en plaçant en tête celles qui apportent le plus à l'organisme.	
3.7 Identifier les occasions de s'alimenter qui sont essentielles au bon fonctionnement de son organisme.	— *occasions:* • les trois repas

THÈME: Habitudes d'hygiène corporelle

OBJECTIF TERMINAL 4

APPLIQUER CERTAINES RÈGLES HYGIÉNIQUES ESSENTIELLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Se brosser adéquatement les dents.	— *brossage de dents:* • technique du brossage • choix d'une brosse à dent • application ou utilisation des fluorures • heures de brossage des dents
4.2 Utiliser correctement la soie dentaire.	— *soie dentaire:* • technique d'utilisation de la soie dentaire • types de soie dentaire
4.3 Utiliser ses dents à bon escient.	— *dents:* • dents cassées et inflammation des gencives • fonction des dents
4.4 Aller voir le dentiste et l'hygiéniste dentaire deux fois par an.	— *notion de prévention*
4.5 Se laver les mains avant chaque repas.	— *possibilité d'ingestion de substances dangereuses*
4.6 Se laver tout le corps une fois par jour.	— *notion de prolifération des bactéries et d'infection (boutons, éruptions cutanées diverses)*
4.7 Se laver et se brosser les cheveux régulièrement.	— *soins:* • du cuir chevelu • du cheveu
4.8 Prendre quelques moments de détente et de relaxation pendant la journée.	— *détente:* • importance pour l'organisme • techniques de détente et de relaxation
4.9 Se mettre au lit à des heures qui permettent à l'organisme de récupérer complétement.	— *sommeil:* • nombre d'heures de sommeil nécessaires à l'organisme • importance pour l'organisme
4.10 Avoir un bonne posture.	— *effets d'une posture sur l'organisme:* • saine croissance • détente musculaire — *postures diverses* — *bonne posture vs mauvaise posture*
4.11 Jouer dehors tous les jours.	— *effets des activités de plein air sur l'organisme:* • développement des muscles • oxygénation des poumons • renforcement du coeur • etc.

THÈME: Hygiène mentale

OBJECTIF TERMINAL 5

EXPÉRIMENTER QUELQUES MOYENS D'ASSURER SA SANTÉ MENTALE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Identifier quelques activités de la vie courante qui peuvent conditionner son hygiène mentale.	— *exemples de réponses possibles:* • se reposer • s'isoler de temps en temps • dire ce que l'on pense • jouer avec des amis • exprimer ses désaccords • réaliser quelque chose soi-même • etc.
5.2 Classer ses activités quotidiennes selon des catégories choisies par la classe.	— *exemples de catégories possibles:* • ce qui permet de faire travailler son esprit • ce qui permet de se reposer l'esprit • ce qui permet de savoir ce que l'on ressent • ce qui permet de se sentir aimé • etc.
5.3 À partir des catégories choisies, trouver le plus grand nombre possible d'activités favorables à l'hygiène mentale.	— *exemples:* • ce qui permet de faire travailler son esprit: • lire une bande dessinée, un roman d'aventures, jouer à la bataille navale, résoudre des problèmes de mathématiques, écrire un petit texte sur ce que l'on pense, dessiner, bricoler, faire des plans de cabane, de brouette, faire des collections, jouer aux échecs, regarder la télévision, discuter avec ses amis, imaginer une histoire, résumer une histoire, etc. • ce qui permet de se reposer l'esprit: • regarder la télévision, s'étendre sur son lit, lire une histoire, faire du sport, faire des exercices de relaxation musculaire, écouter de la musique douce, se confier à quelqu'un qu'on aime, faire une longue marche, faire une promenade à bicyclette, jouer aux cartes, etc. • ce qui permet de savoir ce que l'on ressent: • parler de ce que l'on pense et ressent avec ses parents, ses frères et soeurs, avec son professeur et ses amis, s'expliquer quand il y a des querelles, dessiner ce que l'on ressent, écrire ce que l'on ressent, écouter ce que les autres pensent de nous, lire des histoires, regarder des films, etc.

THÈME: Hygiène mentale

OBJECTI TERMINAL 5 (suite)

EXPÉRIMENTER QUELQUES MOYENS D'ASSURER SA SANTÉ MENTALE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLEMENTS D'APPRENTISSAGE
	• ce qui permet de se sentir aimé: • participer à des jeux de groupe, inviter ses amis à la maison, aller voir ses amis, dire à ses parents, frères, soeurs et amis qu'on les aime, accepter l'aide et l'amitié des autres, offrir son aide et son amitié, accepter les critiques qui nous veulent du bien, faire rire ceux qu'on aime, etc.
5.4 À partir de la liste d'activités retenues, choisir celle(s) qu'il juge la(les) plus efficace(s) et la(les) plus agréable(s).	
5.5 Pratiquer volontairement, pendant un temps qu'il détermine, l'activité ou les activités qu'il a choisie(s).	— *exemples* • se donner un contrat personnel

THÈME: Véhicules

OBJECTIF TERMINAL 6

RECONNAÎTRE LES CAUSES D'ACCIDENTS ASSOCIÉS À L'UTILISATION DE VÉHICULES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Nommer les causes d'accidents associés à la conduite d'une bicyclette.	— *causes d'accidents:* • pédalier en mauvais état • siège mal ajusté, guidons mal ajustés • freins défectueux • absence de catadiophote • absence de phare avant • vent violent • chaussée glissante • non respect des panneaux de signalisation • rue ou artère à grande circulation • passage à niveau • bouche d'égout • chaussée en mauvais état • inattention • bravades • acrobaties • vitesse non contrôlée • etc.
6.2 Nommer les causes d'accidents associés au rouli-roulant.	— *causes d'accidents:* • pratique dans les endroits dangereux (rue, centre commercial, côtes à très forte pente, etc. • pratique sans équipement de protection • acrobaties • etc.
6.3 Nommer les causes d'accidents associés à la motocyclette, à la mobilette et au vélomoteur.	— *causes d'accidents:* • vitesse excessive • acrobaties • non respect du code de la route (panneaux de signalisation, feux de circulation, lignes de dépassement) • mauvais état de la motocyclette • absence de phare avant • vêtements sombres • conduite dans des terrains accidentés • manque d'équilibre • non respect des lois

THÈME: Véhicules

OBJECTIF TERMINAL 6 (suite)

RECONNAÎTRE LES CAUSES D'ACCIDENTS ASSOCIÉS À L'UTILISATION DE VÉHICULES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.4 Nommer les causes d'accidents associés aux embarcations.	— *causes d'accidents*: • navigation dans des endroits dangereux • non-reconnaissance des plans d'eau avant de s'y aventurer • mauvaise position dans l'embarcation • changement brusque de position • mouvements ou gestes brusques • vitesse non contrôlée • absence de ceintures de sauvetage reconnues • pratique par temps inclément • etc.
6.5 Nommer les causes d'accidents associés au ski de fond.	— *causes d'accidents*: • exploration de parcours inconnus • pentes raides • équipement en mauvais état • pratique dans des endroits interdits • pratique dans des sentiers trop difficiles • port de vêtements non appropriés à la température • etc.
6.6 Nommer les causes d'accidents associés à l'utilisation du tracteur et autres machineries agricoles.	— *causes d'accidents*: • vitesse excessive • utilisation non supervisée par un adulte • absence de contrôle du tracteur • mauvais état du tracteur • etc.

THÈME: Pollution

OBJECTIF TERMINAL 7

RECONNAÎTRE LES DANGERS DE LA POLLUTION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Distinguer les différents types de pollution.	— *types de pollution*: • pollution de l'air • pollution de l'eau • pollution par le bruit
7.2 Inventorier les sources de la pollution de l'air.	— *sources*: • cigarette • automobile • usines • incinérateurs • etc.
7.3 Inventorier les sources de la pollution de l'eau.	— *sources*: • industrielles • municipales • agricoles • individuelles • etc.
7.4 Inventorier les sources de la pollution par le bruit.	— *sources*: • circulation dense • véhicules bruyants • radio, stéréo, télévision, walkman • usines • discothèques • outils électriques ou pneumatiques • etc.
7.5 Énumérer les dangers de la pollution de l'air.	— *dangers*: • nausées • insuffisance de l'oxygène • bronchites • encrassement des poumons • affections des voies respiratoires • agressions chimiques des voies respiratoires • éruptions cutanées • sensation de brûlure aux yeux • etc.
7.6 Reconnaître les dangers de la pollution de l'eau.	— *dangers*: • empoisonnement • problèmes digestifs divers • maladies diverses • etc.

THÈME: Pollution

OBJECTIF TERMINAL 7 (suite)

RECONNAÎTRE LES DANGERS DE LA POLLUTION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.7 Reconnaître les dangers de la pollution par le bruit.	— *dangers*: • diminution de l'acuité auditive • tension nerveuse • agressivité • etc.

THÈME: Objets et endroits dangereux

OBJECTIF TERMINAL 8

ANALYSER LES AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES DE LA CONSOMMATION DE TABAC, D'ALCOOL ET DE DROGUES.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
8.1 Rappeler les raisons favorables invoquées par son entourage et la publicité en ce qui concerne la consommation de tabac, d'alcool et de drogues.	— *raisons favorables*: • ce n'est pas dangereux • tout le monde le fait • on devient «un grand» • on est mieux accepté de son groupe • c'est agréable au goût • ça procure des sensations extraordinaires
8.2 Rappeler les raisons défavorables invoquées par son entourage et la publicité en ce qui concerne la consommation de tabac, d'alcool et de drogues.	— *raisons défavorables*: • effets néfastes à court et long termes — *effets néfastes à court terme*: • on est moins bon au jeux • ça sent mauvais • ça jaunit les doigts • c'est très coûteux • les aliments ont moins de goût • on nuit aux non-fumeurs • c'est irritant pour la gorge • on ne sait plus ce que l'on dit et fait • on a moins le goût de jouer et de faire des choses intéressantes • poursuites judiciaires — *effets néfastes à long terme*: • affections de la gorge et des voies respiratoires • augmentation de la tension nerveuse • difficulté de renoncer à cette habitude • diminution de la durée de la vie • esclavage • pertes d'amis • poursuites judiciaires — emprisonnement

8.3 Critiquer les raisons favorables à la consommation de tabac, d'alcool et de drogues.	— *critique des raisons favorables*:
	• ce n'est pas dangereux
	  • y a-t-il vraiment danger?
	  • si oui, est-ce un grave danger
	• tout le monde le fait
	  • est-ce que tout le monde le fait vraiment?
	  • est-ce nécessaire de faire comme tout le monde?
	• on devient «un grand»
	  • est-ce vraiment devenir adulte? si oui, pourquoi tant d'adultes condamnent-ils ces pratiques?

THÈME: Objets et endroits dangereux

OBJECTIF TERMINAL 8 (suite)

ANALYSER LES AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES DE LA CONSOMMATION DE TABAC, D'ALCOOL ET DE DROGUES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

	• on est mieux accepté de son groupe
	  • devient-on meilleur membre d'un groupe lorsqu'on est fumeur?
	  • pourquoi existe-t-il des groupes où personne ne fume?
	  • formait-on un groupe avant que certains fument?
	• c'est agréable au goût
	  • est-ce vraiment bon?
	  • y a-t-il des choses qui ont meilleur goût?
	  • un fumeur a-t-il le sens du goût aussi développé qu'un non-fumeur?
	• ça procure des effets extraordinaires
	  • ces effets sont-ils bénéfiques pour la santé
	  • a-t-on vraiment besoin de ces effets?

8.4 Critiquer les raisons défavorables à la consommation de tabac, d'alcool et de drogues.	— *raisons défavorables*:
	• effets néfastes à court et long termes
	  • comment savoir que c'est dangereux si ceux qui fument ou prennent de l'alcool ou de la drogue ne semblent pas être malades?
	  • a-t-on des preuves que c'est dangereux
	  • doit-on croire les adultes et les médecins?
	  • a-t-on des raisons de ne pas les croire?
	  • si après avoir consommé du tabac, de l'alcool ou de la drogue, on n'est pas malade, pourquoi le serait-on un jour
	  • est-ce vraiment nuisible aux non-fumeurs?
	  • est-ce vraiment difficile de renoncer à ces habitudes?

8.5 Évaluer si les avantages sont plus grands que les désavantages.	
8.6 Prendre position sur ces pratiques en fonction de ce que l'on désire être et devenir et en fonction des dangers de ces pratiques pour la santé.	— *position personnelle*: • modèle idéal • dangers pour la santé personnelle • dangers pour la santé collective

THÈME: Conduites sécuritaires

OBJECTIF TERMINAL 9

OBSERVER CERTAINES RÈGLES ET CONSIGNES DE PRUDENCE TOUCHANT SA SÉCURITÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
9.1 Observer les règles et consignes de prudence s'appliquant à la circulation.	— *règles et consignes*: • en tant que piéton: ◦ respecter les signaux lumineux ◦ traverser au coin de la rue ◦ marcher sur le trottoir ◦ au coin de la rue, regarder de chaque côté et derrière soi ◦ faire attention aux trottoirs et chaussées glissantes ◦ porter des vêtements clairs le soir ◦ ne pas s'aventurer dans les endroits mal éclairés ◦ regarder devant soi • en tant que cycliste: ◦ se tenir à droite ◦ ne pas se balader sur les trottoirs ◦ respecter les panneaux et les feux de circulation ◦ ne pas rouler à des vitesses excessives • en tant que passager d'une auto: ◦ boucler sa ceinture de sécurité ◦ ne pas sortir les bras par la fenêtre ◦ verrouiller sa portière ◦ ne pas descendre d'une voiture en marche ◦ ne pas nuire au conducteur
9.2 Observer certaines règles de prudence et consignes touchant la prévention des incendies.	— *règles et consignes*: • ne pas surcharger les circuits électriques • connaître les techniques d'extinction du feu • tenir les produits inflammables loin des sources de chaleur • garder les espaces de rangement propres et en ordre • avoir à sa disposition le numéro de téléphone des pompiers.
9.3 Observer certaines règles de prudence et consignes touchant les loisirs.	— *règles et consignes*: • connaissance des lieux (en rivière, en forêt, dans les parcs, les lacs.) • connaissance des propriétés et possibilités des équipements de loisirs (bâtons de hockey, de baseball, canot, voilier, skis, appareils de cuisine, de camping, couteaux, haches, hameçons, fusil à air comprimé, tir à l'arc, cerf-volant, etc.)
9.4 Observer certaines consignes de prudence touchant la dynamite et les armes à feu.	

THÈME: Effets des conduites non sécuritaires

OBJECTIF TERMINAL 10

IDENTIFIER LES CONSÉQUENCES D'UNE CONDUITE NON SÉCURITAIRE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
10.1 Indiquer les conséquences possibles d'une conduite non sécuritaire sur la voie publique.	— *conséquences pour soi et les autres:* • accident mortel • blessures corporelles (fractures, brûlures, éraflures, perforations, coupures) • détérioration de l'environnement (autos, bicyclettes, objets divers)
10.2 Indiquer les conséquences d'une conduite non sécuritaire à la maison.	— *conséquences pour soi et les autres:* • empoisonnement alimentaire • brûlure dues au feu et aux appareils électriques • fractures dues aux chutes • coupures dues à l'utilisation d'outils dangereux • brûlures dues à l'utilisation de produits toxiques • etc.
10.3 Indiquer les conséquences possibles d'une mauvaise alimentation.	— *conséquences:* • étourdissement • difficulté de concentration et d'attention en classe • obésité • troubles digestifs • sommeil troublé • fatigue • perte de résistance • caries dentaires • etc.
10.4 Indiquer les conséquences d'une écoute abusive de la télévision, de la radio, du stéréo et d'un mauvais éclairage.	— *conséquences à court terme:* • maux de tête • picotement des yeux • vision embrouillée • augmentation de la tension • bourdonnement d'oreilles • isolement par le son et le visuel • augmentation du taux d'agressivité • dérangement possible des autres — *conséquences à long terme:* • baisse de l'acuité visuelle et auditive • dépendance
10.5 Indiquer les conséquences possibles d'une mauvaise posture.	— *conséquences:* • déformations osseuses • fatigue musculaire

THÈME: Richesses pour son développement

OBJECTIF TERMINAL 11

PARTICIPER À UNE OU PLUSIEURS ACTIVITÉS DE LOISIR QUI L'INTÉRESSE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
11.1 Établir une liste des activités qui l'intéresse.	
11.2 Se renseigner dans sa localité sur les possibilités de pratiquer ces activités.	— *possibilités*: • sports, théâtre, danse, scouts, 4 H, jeunes naturalistes, etc. • terrains de jeu, centre de plein air • centre de loisirs, auberge de jeunesse • clubs, associations • instituts • etc.
11.3 Se procurer les informations nécessaires à la participation aux activités organisées.	— *informations nécessaires*: • numéro de téléphone • adresses • formules d'inscription • règlements • horaires • coût
11.4 Parmi les activités qu'il préfère et compte tenu de ce qui est accessible dans sa localité, choisir une ou plusieurs activités pour chacune des saisons.	— *activités*: • au printemps • à l'été • à l'automne • à l'hiver
11.5 Faire les démarches lui permettant de participer à une ou plusieurs activités.	— *démarches*: • téléphoner • s'informer • envoyer sa formule d'inscription • participer aux premières rencontres • etc.
11.6 Participer régulièrement aux activités.	

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION DES DIRECTEURS DE DÉPARTEMENT DE SANTÉ COMMUNAUTAIRE, *Résultats des questionnaires à l'intention des responsables de programmes de santé scolaire des D.S.C.*, Verdun, 1980.

BOLTANSKI, E., *La santé de l'écolier*, Toulouse, Ed. Edouard Privat, 1978.

Centrale de l'enseignement du Québec, «Nouvelles», La santé-sécurité, Une situation alarmante, volume 2, no 10, mars 1982, p. 5 à 11.

CORNACCHIA, H.J., *Health Elementary Schools*, Toronto, C.V. Mosby, 1979.

DELISLE LAPIERRE, Isabelle, *À l'écoute de sa vie, concept santé*, Ed. Guérin, Montréal, 1979.

ESMAN, A.H., «Changing Values: Their Implications for Adolescent Development and Psychoanalytic Ideas» in: Feinstein, S.C. & Giovacchini, P.L. (Ed) *Adolescent Psychiatry* (1977), Vol V, Jason Aronson Inc: New York, 1977.

FAUST, Margaret, S., «Developmental Maturity as a Determinant in Prestige of Adolescent Girls», *Child Development 31*, 1960, pp. 173-184.

FODOR, J.T., Glass L.H., Gmur B.C., Moore V.D., Neilson, E.A., *Être en bonne santé*, Doubleday Canada, Toronto, 1981, 200 p.

FODOR, J.T., Glass, L.H., Gmur B.C., Moore V.D., Neilson E.A., *Ta santé*, Doubleday Canada, Toronto, 1981, 172 p.

FODOR, J.T., Glass L.H., Gmur B.C., Moore V.D., Neilson E.A., *Ta santé et toi*, Doubleday Canada, Toronto, 1981, 249 p.

FORTIN, G., *La société de demain: ses impératifs, son organisation*, Gouvernement du Québec, Commission d'enquête sur la santé et le Bien-Être social, 1970.

HAEFNER, D.P., & Kirscht J.P., Motivational & Behavior Effects of Modifying Health Beliefs, *Public Health Reports*, 6, 1970, pp. 478-84.

HERZLICH, Claudine, *Santé et Maladie*, Mouton, Paris, 1969.

ILLICH, I., *Némésis médicale*, Seuil, Paris, 1975.

LALONDE, Marc, «Nouvelle perspective de la santé des Canadiens» ministère de la Santé nationale et Bien-Être social, *Info-Canada*, Ottawa, 1974.

LEIGHTON, D.C., «Behavioral Science, Mental Health & Mental Illness», Conference of the John E. Fogarty International Center for Advanced Study in the Health Sciences, DHEW Publication, no. (N.I.H.), 76873, National Institute of Health, Bethesda, Maryland, 1974.

LEWIS, C.E. et a., «*The Determinants of the Health — Related Beliefs & Behavior of Children*», Center for the Health Sciences, Department of Medecine, U.C.L.A., 1972.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ NATIONALE ET DU BIEN-ÊTRE SOCIAL, *Rapport final de la commission d'enquête sur l'usage des drogues à des fins non médicales*, 1973, 1 160 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Document de travail sur l'éducation sanitaire, En vue de préciser les orientations d'un programme d'éducation sanitaire à l'intention des élèves du primaire et du secondaire du Québec. Document élaboré par Ginette Grenier, Montréal, 29 avril 1980, 49 p.

MONGEAU, Serge Dr., *Comment garder votre santé*, Éd. Sogides, 1970.

MONOGRAPHIE DES AFFAIRES SOCIALES, «Les principales causes de décès dans la population active — Québec 1951-1971», *Santé*, janvier 1974, ministère des Communications, Québec.

O'NEILL, M., *Vers une problématique de l'éducation sanitaire au Québec*, Bibliothèque nationale du Québec, 1972, 122 p.

PELLETIER, Dolores, *Programme d'information en Éducation sanitaire pour le secteur scolaire primaire*, déc. 1978.

PIERRE, Gilbert, *La santé totale*, Montréal, 1978.

RIGAUD, Jacques, *La culture pour vivre*, Gallimard, Paris, 1975.

ROSENTOCK, J.M., What Research Motivation Suggest for Public Health, *American Journal of Public Health*, Vol. 50, no. 3, 1960, pp. 295-302.

ROSENTOCK, J.M., Historical Origins of the Health Belief Model & Preventive Health Behavior, in M.H. Becker (ed), *Health Education Monograph*, (vol. 2), Thorofare, Charles B. Slack, 1974.

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE SOCIAL CANADA, *Santé mentale au Canada*, 1960.

SAUCIER, J.F., Steinberg M., *Adolescents et prévention* (rapport préliminaire) Section des sciences du Comportement, Département de Psychiatrie, Université de Montréal et Centre de Recherche Pédiatrique, Hôpital Ste-Justine, Montréal, 1979, 128 p.

SELYE, Hans, *Le stress de la vie: le problème de l'adaptation*, Éd. Médicales Beaudry, Sherbrooke, 1961.

SUCHMAN, E.A., Health Attitudes and Behavior in *Arch Environ Health*, vol. 20, 1970, pp. 105-110.

TRÉMOLIÈRE, J., «Pour une médecine du Savoir-Vivre», *Critère*, Automne 76, no 15.

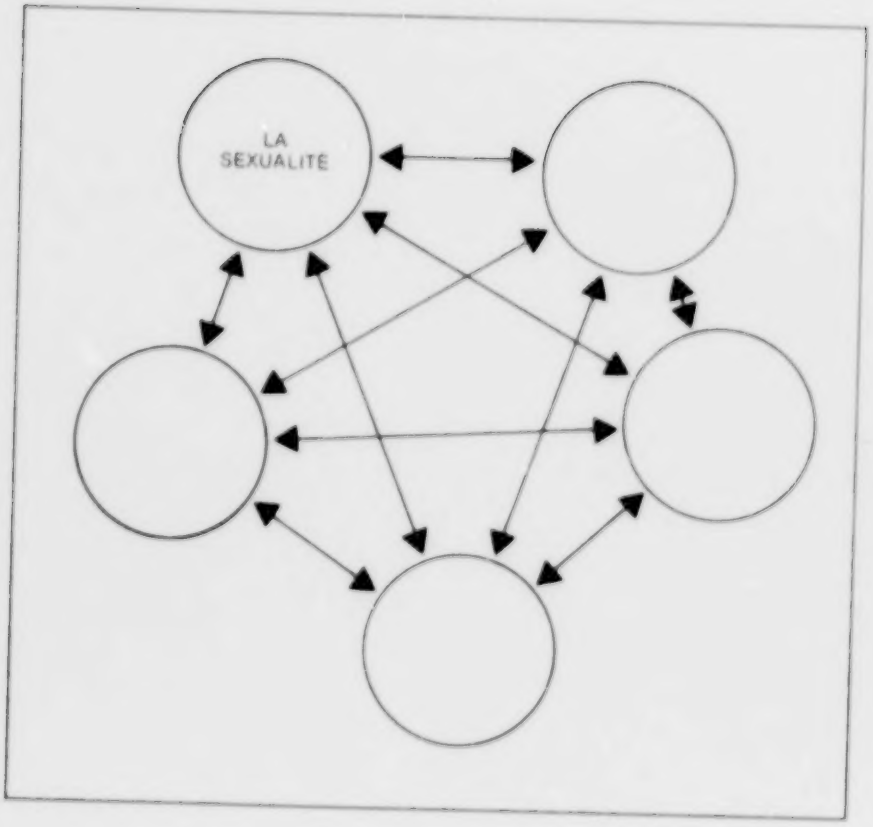
TURGEON, Louis, *Tout l'homme en santé*, Éd. Les études de la nature humaine, 1973.

VILLEDIEU, Yanick, *Demain la santé*, Éd. Québec-Science, 1976.

VUYLSTEEK, K., *Éducation pour la santé, Tabagisme, alcoolisme et drogues*, Organisation Mondiale de la Santé, Bureau régional de l'Europe, Copenhague, 1979, 65 p.

VOLET B

Éducation à la sexualité



SOMMAIRE

INTRODUCTION

1. Situation de l'Éducation à la sexualité par rapport à l'ensemble de la formation du jeune
   - 1.1 Contribution au développement de l'élève
   - 1.2 Contribution spécifique au programme «Formation personnelle et sociale»
   - 1.3 Relation avec les autres programmes scolaires
2. Nature de l'Éducation à la sexualité
   - 2.1 Notion de sexualité humaine
   - 2.2 Nécessité de l'Éducation à la sexualité
   - 2.3 Nature de l'Éducation à la sexualité
3. Quelques éléments de la problématique de l'Éducation à la sexualité
   - 3.1 Les jeunes et la société
   - 3.2 Rôle de la famille
   - 3.3 Rôle de l'école
   - 3.4 La question des valeurs
     - *3.4.1 Valeurs humaines*
     - *3.4.2 Voies de croissance*
     - *3.4.3 Lien avec les diverses conceptions morales et religieuses*
4. Principes directeurs
5. Orientations du volet «Éducation à la sexualité»
   - 5.1 Objectif global du volet «Éducation à la sexualité»
   - 5.2 Axes dynamiques majeurs
   - 5.3 Buts
   - 5.4 Objectifs généraux
6. Contenu et objectifs d'apprentissage
   - 6.1 Contenu d'apprentissage
   - 6.2 Objectifs d'apprentissage
7. Bibliographie

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, on discute beaucoup d'Éducation à la sexualité au Québec. À partir d'un cadre expérimental proposé par le ministère de l'Éducation en 1971, certaines commissions scolaires et certains établissements ont expérimenté des programmes locaux d'Éducation à la sexualité. Par ailleurs, le ministère des Affaires sociales, par son programme d'information et de prévention en matière de sexualité, a contribué à offrir certaines activités dans les écoles. Ces expériences ont provoqué une sérieuse prise de conscience en de nombreux milieux et fourni un matériel de réflexion concret. C'est à partir de ces expériences et en profitant des nombreuses discussions auxquelles elles ont donné lieu que le ministère de l'Éducation a conçu le présent programme d'Éducation à la sexualité comme un des cinq volets du programme de formation personnelle et sociale, afin de répondre aux besoins des jeunes. Ce faisant, le ministère a tenu compte, dans la mesure du possible, des attentes exprimées par les jeunes eux-mêmes, par l'ensemble de la population et par la très grande majorité des organismes qui se sont exprimés sur la question, notamment le Conseil supérieur de l'éducation et ses comités confessionnels.

Avant de présenter les objectifs et les contenus propres aux niveaux primaire et secondaire, s'imposent quelques indications sur les orientations et la philosophie de l'Éducation à la sexualité. Ces indications porteront sur cinq points:

- la situation de l'Éducation à la sexualité par rapport à l'ensemble de la formation du jeune;
- la nature de l'Éducation à la sexualité;
- quelques éléments de la problématique de l'Éducation à la sexualité;
- les principes directeurs du programme actuel;
- les orientations du programme actuel.

1. SITUATION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ PAR RAPPORT À L'ENSEMBLE DE LA FORMATION DU JEUNE

1.1 CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

Tout comme les autres parties de ce programme, le volet «Éducation à la sexualité» a pour finalité le développement personnel et social de l'élève. Cependant, il aborde ce développement sous un angle particulier.

Du point de vue du développement personnel, l'Éducation à la sexualité vise l'acquisition d'une connaissance plus approfondie de soi comme être sexué, la formation d'une image favorable de son identité sexuelle, le développement d'attitudes sereines face aux changements d'ordre psychosexuel et l'intégration de valeurs permettant de vivre la sexualité dans une perspective d'enrichissement personnel. Le volet comprend une formation se rapportant aux diverses composantes de la sexualité. Il situe l'élève dans une démarche de recherche d'information, de réflexion et d'intégration personnelle.

Sur le plan social, l'Éducation à la sexualité vise l'acquisition de connaissances plus approfondies des autres, de leurs attitudes et de leurs manières d'agir sur le plan sexuel, l'ouverture aux différences individuelles, la reconnaissance de la signification des divers comportements associés à la sexualité, la capacité d'établir une communication enrichissante et la connaissance des diverses fonctions sociales de la sexualité. Il situe le jeune dans une perspective de recherche d'information, d'ouverture aux autres et de réflexion sur les différents types et niveaux de relations qu'il peut avoir avec autrui.

1.2 CONTRIBUTION SPÉCIFIQUE AU PROGRAMME DE «FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE»

L'Éducation à la sexualité constitue l'un des cinq volets du programme de «Formation personnelle et sociale». Elle forme donc un tout avec les autres volets même si chacun garde sa dimension spécifique. En ce sens, les cinq volets s'éclairent mutuellement et ont parfois entre eux des incidences particulières.

2. NATURE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Pour décrire ce qu'est l'Éducation à la sexualité, il importe de dire au préalable, au moins sommairement, ce qu'est la sexualité humaine.

2.1 NOTION DE SEXUALITÉ HUMAINE

La notion de sexualité qui est utilisée dans ce volet a un sens très large. Allant bien au-delà de la

L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS

	Éducation à la sexualité
Éducation à la santé →	Corps sain — Équilibre personnel — Harmonie intérieure
Éducation aux relations interpersonnelles →	Compréhension des dimensions psychologiques et affectives dans la rencontre des autres comme êtres sexués
Éducation à la consommation →	Attention portée aux différentes formes de commercialisation de la sexualité
Éducation à la vie en société →	Attention portée aux aspects culturels et sociaux de la sexualité

Ces incidences sont de nature à faciliter une approche intégrée du programme de «Formation personnelle et sociale».

1.3 RELATION AVEC LES AUTRES PROGRAMME SCOLAIRES

Par ailleurs, l'Éducation à la sexualité a un lien étroit avec plusieurs programmes de l'école: les sciences de la nature, la biologie, l'enseignement religieux, la formation morale. Ces recoupements sont inévitables et constituent une difficulté. Mais dans une perspective de décloisonnement des matières, ils peuvent s'avérer bénéfiques si chacun y met du sien.

Pour le bien des jeunes, les enseignants auront donc à se concerter pour éviter les dédoublements, se partager les tâches et pour travailler dans un même esprit.

dimension biologique de la génitalité et de la reproduction, elle rejoint les aspects affectifs, psychologiques, culturels et moraux qui font que chacun se perçoit, agit et vit comme homme ou femme.

Réalité humaine, la sexualité comporte d'abord une composante biologique. Elle renvoie à une anatomie et à une physiologie masculines ou féminines. Le corps humain est structuré selon des particularités sexuelles différenciées et est soumis à des métabolismes liés aux gènes et aux hormones. L'ensemble confère à la sexualité une fonction procréatrice incontestable, dont les organes génitaux sont les supports.

Par delà ces éléments d'ordre biologique, la sexualité possède aussi une dimension psychoaffective. Elle est le lieu de pulsions et de désirs variés. Elle met en jeu des émotions et des sentiments multiples: plaisir, tendresse, fierté, joie,

amour, honte, gêne, agressivité, peur, haine. Elle colore la psychologie particulière à l'homme et à la femme. Elle influence les attitudes et détermine maintes réactions et maints comportements. Elle est expression et aliment de l'amour.

Pour être pleinement humaine, cependant, la sexualité doit acquérir une troisième dimension, celle de l'esprit. La sexualité rejoint ainsi le centre le plus profond de la personne humaine, là où l'être humain trouve son unité personnelle et où le corps, le coeur, l'intelligence et la volonté se rejoignent. La sexualité se révèle alors comme l'expression du moi profond et en épouse les qualités: intériorité, unité, spiritualité, rencontre. À ce niveau, la sexualité humaine apparaît comme un moyen de communication et d'union. Elle est langage, communion et engagement.

Touchant toutes les dimensions de la personne, la sexualité a encore une dimension sociale. En effet, chacun s'insère dans la société en tant qu'homme ou femme et la marque à sa façon. La sexualité est étroitement liée à chaque culture et y prend des formes et des modalités diverses. Si les rôles sont utiles et nécessaires, les sociétés ont toujours tendance à les durcir en stéréotypes de rôle. Et comme la sexualité met en cause l'organisation et la survie des sociétés, celles-ci se préoccupent d'en aménager l'exercice.

Rejoignant l'être humain en ce qu'il a de plus intime et de plus profond, la sexualité enfin a des liens étroits avec la morale et le cas échéant, la religion. L'être humain, en effet, a foncièrement des préoccupations éthiques. Sa liberté le situe d'emblée dans le champ de décision, de la responsabilité et donc de l'éthique. Il est normal, par ailleurs — et l'expérience de toutes les générations l'on montré — que les religions se préoccupent de la sexualité parce que celles-ci s'intéressent à tout l'être et parce que les croyants pour leur part cherchent à mettre de l'unité dans leur vie. Ainsi comprise, la sexualité humaine acquiert une importance considérable. Elle est un important facteur régissant l'équilibre de la personne, la joie de vivre et la qualité d'être. Elle constitue un puissant ressort de l'action humaine. Elle accompagne et conditionne la perception de soi et des autres, les relations interpersonnelles, l'exercice des rôles familiaux et sociaux, le développement affectif et psychologique de l'être ainsi que les choix de vie comme êtres sexués.

Force de vie, dynamisme de rencontre, la sexualité cependant n'est pas purement «innocente». Univers fascinant, elle est aussi un univers qui gêne, qui trouble et qui fait peur. Si elle peut se révéler une richesse, elle peut aussi devenir une source de problèmes personnels et sociaux: névrose, harcèlement sexuel, viol, prostitution, etc. Elle constitue donc une force qui a besoin d'être soutenue, domestiquée, contrôlée, humanisée.

On perçoit alors l'importance de l'Éducation à la sexualité et sa place dans le projet éducatif.

2.2 NÉCESSITÉ DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

Force de vie, dynamisme de rencontre, la sexualité peut servir à la promotion des êtres aussi bien qu'à leur aliénation. Qu'elle soit l'un ou l'autre dépend de la famille, du milieu, des circonstances, des influences et particulièrement des choix de chacun.

En réalité, si la sexualité est d'abord une *donnée* biologique transmise par la nature, la vivre de façon vraiment humaine exige une longue maturation. Un certain acquis biologique fournit certes l'élan de départ au développement et à l'exercice de la sexualité. Mais les dimensions psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales constituent un vaste champ où la conscience, la volonté et la référence à des valeurs et à des modèles de vie font de la sexualité un objet d'apprentissage et d'éducation constant aux différents moments de la vie.

Être petite fille ou petit garçon, adolescent ou adolescente, père ou mère, époux ou épouse, ami ou amie, amoureux ou amoureuse, collègue de travail, voilà autant de façons différentes d'être homme ou femme qui demandent un apprentissage et qui appellent un ajustement constant aux situations vécues. Le succès de cet apprentissage conditionne:a directement la qualité de vie, le bonheur personnel et le bon fonctionnement social.

Dans ce domaine comme dans tous les autres, les jeunes ont besoin d'une action éducative structurée qui leur permette de voir clair en eux-mêmes, de construire leur personnalité et de choisir leurs rôles sociaux comme homme ou femme.

Pour être authentique, le projet éducatif doit donc permettre aux jeunes de prendre conscience de ces dimensions de la sexualité, d'acquérir les connaissances requises, de s'approprier certaines valeurs fondamentales et de conduire leur propre vie d'une manière éclairée, responsable et valorisante. La formation personnelle et sociale serait incomplète sans une *réflexion* et une *maturation* à cet égard.

Par conséquent, par son volet sur la sexualité, le programme «Formation personnelle et sociale» apporte une contribution de première importance au développement et à l'éducation des jeunes.

Cette contribution apparaît d'autant plus nécessaire que la dimension sexuelle fait partie de la réalité des jeunes dès leur naissance et s'actualise à chaque étape de leur croissance. C'est pourquoi, en ceci comme dans les autres domaines du développement de la personne, l'obligation s'impose d'aider les jeunes à atteindre leur maturité et à se prendre en main d'une manière éclairée.

Cette assistance aux jeunes se fera évidemment de façon appropriée selon les stades de leur développement psychologique, physique et affectif. C'est ainsi que l'action éducative aura un caractère plus percutant peut-être à certains moments particuliers de l'existence des jeunes, par exemple, l'âge de la puberté, l'âge des premiers sentiments amoureux, l'âge des premiers choix dans la relation avec l'autre et dans l'ébauche d'un projet de vie.

Cependant ces temps forts sont entrecoupés de périodes plus calmes où les pulsions sexuelles et les forces émotives qui s'y rattachent sont relativement faibles, mais au cours desquelles l'intérêt des jeunes au sujet de nombreux aspects de la sexualité demeure en éveil. Ces périodes plus calmes ou phases de latence correspondent à une croissance continue de l'identité sexuelle, de la perception de soi, et de l'apprentissage social comme garçon ou fille.

C'est pourquoi l'Éducation à la sexualité répond à des besoins réels et à un droit strict des jeunes de recevoir une aide éducative leur permettant de comprendre les transformations qu'ils vivent, de donner un sens à leur vie comme garçon ou fille, comme homme ou femme.

C'est pourquoi aussi, le processus de développement sexuel étant continu, l'Éducation à la sexualité s'applique autant aux deux cycles du primaire qu'à ceux du secondaire.

> «À cause du caractère ininterrompu de ce continuum (de croissance de l'enfant) et des besoins des jeunes à chaque étape de leur croissance, de la petite enfance à l'adolescence en passant par la pré-puberté et la puberté, le Conseil est d'avis que l'action éducative sur le plan sexuel devrait être continue de la maternelle au secondaire, dans le respect évidemment du développement psychologique, affectif et social des jeunes». (4)

2.3 NATURE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

En fonction de cette vision globale de la sexualité et de cette conception unitive de la personne, l'Éducation à la sexualité se réalisera selon deux axes majeurs d'*information* et de *formation* intimement reliés. Ces deux axes visent d'abord et avant tout la croissance des jeunes. En cela, le volet «Éducation à la sexualité» s'inspire de près de la position des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation.

> «Beaucoup de parents pensent que limiter les objectifs de l'éducation sexuelle à la transmission d'une somme de connaissances spécifiques, c'est suggérer que l'on peut faire de la personne humaine une entité en la démontrant et en l'assemblant à nouveau. Une éducation de ce type, si on peut l'appeler éducation, est si éloignée de la réalité qu'elle est irréaliste et possiblement nuisible. La sexualité est plus qu'une somme de connaissances bien définies. Elle est concernée par l'être et le devenir». (5)

Le comité catholique reprend la même idée que le comité protestant et la développe dans le sens de la globalité de la personne.

> «L'éducation sexuelle doit s'intéresser à la personne dans sa totalité: son corps, son affectivité, ses relations avec autrui, son sens de la responsabilité, son devenir humain(...)
>
> Il faut dire cependant que l'éducation sexuelle contient une part indispensable d'information et de connaissance à transmettre ou à acquérir. Information d'ordre physiologique(...) Information sur la psychologie masculine et féminine, le développement de la personnalité, les relations amoureuses, le sens de l'affection et du plaisir. Informations sur les questions sociales et morales que posent les jeunes dans leur recherche des valeurs en ce domaine de la sexualité(...)
>
> Considérée isolément, l'information sexuelle demeure cependant insuffisante. L'éducation sexuelle, comme l'expression l'indique, se doit de poursuivre des objectifs proprement éducatifs. C'est dire qu'elle doit chercher explicitement à soutenir et à aider le jeune dans la découverte et l'affirmation de son identité sexuée, dans l'apprentissage de sa masculinité ou de sa féminité, dans la croissance de son autonomie et de sa capacité

(4) Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation sexuelle. Recommandation au ministre de l'Éducation*, 1981, p. 24-25.

(5) Comité protestant du C.S.E., *L'éducation sexuelle dans les écoles protestantes du Québec*, 1978, p. 3.

de relation avec les autres, dans sa recherche des valeurs susceptibles d'orienter ses choix et ses comportements.»[6]

Et il rejoint le récent avis que le Conseil supérieur de l'éducation faisait lui-même parvenir au ministre[7].

Par ailleurs, en parlant d'une éducation à la sexualité, on ne se réfère pas à une conception dictatoriale de l'éducation, comme si celle-ci se ramenait à un dressage, à une manipulation ou à l'imposition autoritaire de normes, mais à un processus de compréhension et d'intégration, respectueux de l'intelligence et de la volonté des jeunes, en même temps que soucieux de leur proposer des voies de croissance.

«Le passage à une sexualité consciente et autonome suppose un long apprentissage: on naît mâle et femelle, mais on devient homme ou femme. Cet apprentissage ne vise ni à dompter ni à réprimer les pulsions et désirs sexuels comme s'ils étaient des intrus gênants et sauvages. Loin d'être une entreprise de refoulement ou de répression, il consiste plutôt en un effort de conscientisation et d'humanisation des pulsions sexuelles.»[8]

3. QUELQUES ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ

La problématique de l'Éducation à la sexualité peut être examinée sur de multiples plans tellement la sexualité est devenue une réalité omniprésente et un thème inépuisablement exploré et exploité. Une longue analyse s'imposerait donc à cet égard. Cependant, un programme d'études se prêtant mal à un approfondissement de cette nature, il ne sera fait mention ici que des éléments les plus appropriés à notre programme scolaire: la société, la famille, l'école, les valeurs.

3.1 LES JEUNES ET LA SOCIÉTÉ

L'évolution sociale et culturelle des quelque vingt-cinq dernières années a eu comme effet que la sexualité a acquis des dimensions nouvelles et a brusquement envahi l'univers personnel et social des individus comme celui des collectivités. Les causes en sont nombreuses et complexes; ce n'est pas ici le lieu de les analyser. Nous ne ferons qu'exposer des réalités concrètes.

Un fait saute d'abord aux yeux: la perception de la sexualité s'est beaucoup élargie au Québec comme ailleurs. Marquée autrefois par la primauté de la génitalité et de la procréation, la sexualité recouvre aujourd'hui une gamme beaucoup plus vaste d'aspects de la vie personnelle et sociale. Elle est maintenant perçue de plus en plus comme une façon d'être au monde, de communiquer, de manifester sa personnalité et de se réaliser comme homme ou femme, que ce soit sur le plan personnel, sur le plan du couple et de la famille ou sur celui de l'exercice de ses rôles professionnels.

Cet élargissement du concept de sexualité s'est accompagné de changements importants des attitudes et des comportements. On a assisté à de profondes remises en question de certains enseignements et de certains modèles traditionnels. Et l'on a vu apparaître des mouvements de lutte demandant la disparition des discriminations sexuelles, la libre disposition de son corps, l'avortement libre et gratuit, la planification volontaire des naissances, le respect des orientations sexuelles, la redéfinition des rapports homme-femme dans le couple et la famille, etc.

En même temps, reflétant en cela la société de consommation contemporaine, la sexualité, considérée cette fois dans un sens plus restreint, est devenue une denrée quasi commerciale. Sous l'influence des médias (films, revues pornographiques, disques, etc.), de l'éclatement de certaines valeurs morales, de la crise de la famille, de l'emprise relative de nouvelles pratiques sexuelles, de l'appétit du gain et d'une exploitation parfois effrénée du corps humain, la sexualité est devenue trop souvent un élément d'aliénation personnelle et collective.

Cette évolution comporte du meilleur et du pire. Si elle a dégagé l'homme et la femme d'une conception trop négative et puritaine de la sexualité; si parfois elle a réussi à établir des rapports plus justes et plus responsables entre les hommes et les femmes, elle s'accompagne encore d'une «pratique sociale» effervescente et confuse qui laisse les adultes et les jeunes souvent démunis et désorientés.

(6) Comité catholique du C.S.E., *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, 1976, p. 11.

(7) Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation sexuelle. Recommandations au ministre de l'Éducation*, 1981, p. 10-13.

(8) Comité catholique du C.S.E., *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, 1976, p. 8.

Pour les jeunes notamment, cette situation pose un problème éducatif particulier. N'ayant pas encore intégré leur vision de l'univers dans un tout cohérent, confrontés dramatiquement à des valeurs souvent contradictoires, influencés par un sensationnalisme de mauvais aloi et par l'emprise contraignante des pratiques permissives à la mode, les jeunes sont ainsi confrontés à des situations souvent peu propices à un développement sain, équilibré, responsable et valorisant. Expériences sexuelles précoces, grossesses indésirées, maladies transmises sexuellement, désarroi psychologique, incapacité de construire leur sexualité dans une optique stable et valorisante, tel est souvent le lot des jeunes dans cette évolution sociale accélérée et anarchique.

C'est pourquoi, devant leurs besoins, il importe d'aider les jeunes à voir clair en eux-mêmes, à aborder ces réalités d'une façon éclairée et critique, et à intégrer leur sexualité à leur vie de manière qu'elle soit vraiment source d'équilibre et de bonheur. Et l'on peut espérer que, en retour, les jeunes pourront être en mesure d'amorcer un renouveau de la société.

3.2 RÔLE DE LA FAMILLE

La famille est le lieu premier de l'Éducation à la sexualité. Et aux parents revient la première responsabilité de voir au bon développement sexuel et affectif de l'enfant. Au cours de la première enfance, la famille est d'ailleurs à peu près la seule à s'en assurer.

Son influence peut être profonde et décisive, en bien ou en mal. C'est d'abord dans la famille que l'enfant construit son identité sexuelle personnelle, laquelle influencera beaucoup sa qualité d'être comme homme ou femme.

Au cours des diverses situations familiales, c'est par l'exemple de ses parents et par ses rapports avec eux que l'enfant reçoit ses premières connaissances et images de la sexualité et du couple, qu'il prend connaissance du phénomène de la grossesse et de l'accouchement, qu'il forme son identité sexuelle de garçon ou de fille, qu'il s'initie aux rôles sexuels, qu'il s'approprie des valeurs liées à la sexualité et qu'il expérimente ses premiers grands états affectifs d'amour, de tendresse, de partage, de don de soi.

Mais la famille connaît ses propres difficultés qui l'empêche souvent d'exercer une action aussi sereine, positive, franche et structurée qu'elle le voudrait ou le devrait. Formant une petite société elle-même soumise aux avatars de la vie, les parents se trouvent souvent limités, consciemment ou inconsciemment, dans leur action éducative. Blocages affectifs résultant de leur propre éducation, manque de facilité pour parler de certains sujets, difficultés conjugales, conflits parents-adolescent, séparation des conjoints, voilà autant de situations pouvant empêcher ou atténuer sensiblement l'action des parents.

À cet égard, les parents, comme tous ceux qui sont engagés dans une tâche difficile, ont souvent besoin d'une assistance.

3.3 RÔLE DE L'ÉCOLE

Si la famille a un rôle de premier plan à jouer dans l'Éducation à la sexualité, l'école a, de son côté, un rôle inévitable et essentiel. Rôle de suppléance et rôle complémentaire spécifique.

> «L'école a une responsabilité directe en matière d'éducation sexuelle. Elle n'est pas seulement chargée de suppléer à des carences ou à une absence d'éducation sexuelle dans le milieu familial. Comme elle constitue pour l'enfant et l'adolescent un lieu important d'expérience et d'apprentissage des relations humaines, elle a un rôle propre à jouer; c'est de donner aux jeunes l'occasion de ressaisir, d'une manière systématique et dans un contexte plus large que celui des familles, les données essentielles de leur développement sexuel et affectif.»[9]

Qu'on le veuille ou non, l'école joue un rôle à ce niveau, ne serait-ce que par sa façon de traiter les garçons et les filles, de répondre ou non aux questions des jeunes, de réagir aux événements à caractère «sexuel», d'intervenir dans les conversations des jeunes. Plutôt que de laisser jouer au hasard ces divers facteurs de la vie scolaire, il est bien préférable de les aménager en fonction d'un objectif éducatif véritable.

(9) Comité catholique du C.S.E., *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, 1976, p. 25.

«En fait, l'école ne peut plus s'abstenir d'offrir un enseignement dans ce domaine, pas plus qu'elle ne peut empêcher la croissance physique de l'enfant. Que l'école fasse ou non un effort conscient dans cette direction, les attitudes et les valeurs sont formées dans le milieu scolaire et la connaissance est transmise par ce même milieu.»[10]

En partant du besoin des jeunes, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation a décrit avec clarté cette tâche spécifique de l'école dans l'éducation à la sexualité.

«Cette éducation trouve ses fondements dans la famille, avons-nous dit. Mais elle appelle aussi un élargissement de l'expérience vécue au foyer et un dépassement de l'univers familial. Les études psychologiques montrent comment le jeune, dans sa marche vers la conquête de son identité, sent le besoin de déborder le cadre familial, de prendre une certaine distance par rapport à ses parents, de se confronter à d'autres modèles et à d'autres témoins.»[11]

L'école, à travers son projet scolaire, apporte alors une réponse au jeune.

«L'école peut notamment lui apporter une information systématique et scientifique sur la réalité sexuelle, l'inviter à un franc dialogue avec ses éducateurs et à une saine confrontation avec les camarades de son âge, lui permettre une réflexion prolongée sur les valeurs et les enjeux de son développement sexuel et affectif. En ce domaine, l'école ne fait pas nécessairement mieux que les parents, mais elle fait autrement, c'est-à-dire à sa manière propre, d'une façon organisée, en s'appuyant sur les expériences scolaires et en s'aidant d'instruments pédagogiques appropriés. Par cet apport spécifique, l'école prolonge, complète et renouvelle d'une certaine façon l'action éducative des parents. Cet apport demeure valable, voire indispensable, même lorsque la famille joue pleinement son rôle.»[12]

Participant de façon importante à la croissance globale des jeunes, l'école a donc un rôle à jouer dans l'Éducation à la sexualité. Son cadre social et son équipement pédagogique en font un partenaire essentiel des parents, sans pour autant enlever à ceux-ci leurs responsabilités.

Cette action de l'école semble répondre d'ailleurs à une attente de la très large majorité des citoyens et des organismes du Québec. En effet, depuis la réponse positive obtenue dans la consultation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, une enquête faite en 1980 dans l'ensemble des commissions scolaires a révélé une quasi unanimité. De nombreux organismes, comme la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, le Conseil du statut de la femme, la Centrale de l'enseignement du Québec, le Conseil des Affaires sociales et de la famille, le Comité épiscopal de l'éducation défendent également l'idée d'une action éducative appropriée à l'école, même si ce n'est pas toujours avec les mêmes modalités.

Les hésitations, voire les réticences de certains parents, sont compréhensibles, car il s'agit d'une question délicate où les faux pas et les erreurs pourraient être néfastes aux jeunes. Aussi, si les besoins et les droits du jeune obligent à aller de l'avant, les enjeux exigent de redoubler d'attention dans l'élaboration des programmes, la formation des maîtres et le choix du matériel pédagogique.

Le fait qu'il s'agisse d'une éducation de groupe, où les jeunes ne sont pas nécessairement au même niveau de développement psychosexuel, fait peur à certains parents. Personne ne nie la difficulté de l'Éducation à la sexualité, pas plus que de toute éducation d'ailleurs. Mais l'importance pour le jeune d'en parler avec ses camarades de manière organisée et positive et, à mesure qu'il grandit, la nécessité de profiter d'un autre interlocuteur que ses parents, exigent de relever le défi. La difficulté de l'entreprise oblige cependant à beaucoup de délicatesse et de prudence. Toute offense à la pudeur des jeunes est criminelle. Une collaboration étroite des parents sera essentielle.

(10) Comité protestant du C.S.E., *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires protestants du Québec*, 1978, p. 3.

(11) Comité catholique du C.S.E., *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, 1976, p. 23.

(12) *Ibidem*, p. 25.

3.4 LA QUESTION DES VALEURS

Parce qu'elle est liée à la personne et à l'agir humain, parce qu'elle fait l'objet d'une prise de position d'ordre moral dans toute société, parce qu'elle retient l'attention de toutes les églises, l'éducation à la sexualité ne peut se faire sans référence à des valeurs. Aussi, même si le volet d'Éducation à la sexualité n'est ni un programme de morale ni un programme de religion et ne prétend pas se substituer à ces deux programmes, il importe de «nommer» les valeurs sur lesquelles il repose et de signaler au passage les liens qui le rattache aux programmes d'enseignement moral et religieux.

Cela est d'autant plus nécessaire que le volet d'Éducation à la sexualité, en plus d'offrir aux jeunes les informations qui leur sont nécessaires, doit être un lieu de réflexion et de maturation conduisant à des choix éclairés et à un agir responsable et intégré.

La question est délicate. Compte tenu du pluralisme de la société et de la multiplicité des facteurs en jeu, elle demande d'être traitée avec nuance, sans souci simplificateur. Le même sens des nuances, le même respect de chacun, le même esprit de collaboration assureront, dans la pratique de l'Éducation à la sexualité, la croissance des jeunes et l'harmonie sociale.

3.4.1 Valeurs humaines

Compte tenu de notre héritage culturel, considérant la notion globale d'Éducation à la sexualité exposée précédemment, considérant qu'il s'agit d'un cours d'éducation de groupe dans un système scolaire défini, le présent programme repose explicitement sur un certain nombre de valeurs humaines, qui obtiennent un large consensus dans la société. Sans vouloir leur accorder un ordre de priorité, voici quelques-unes de ces valeurs:

- L'amour de la vie;
- L'appréciation, le respect et l'amour de son corps;
- Le respect de la personne des autres, quelles qu'en soient les caractéristiques physiques et les orientations sexuelles;
- La recherche et l'acceptation de son identité et des rôles qui en dépendent;
- Le respect de la liberté;
- Le sens de la responsabilité dans l'agir sexuel;
- Le sens de l'amour épanouissant physiquement et spirituellement;
- Le sens et l'importance du plaisir;
- Le sens du partage et de l'engagement dans le couple;
- L'égalité de chaque personne sans égard à son sexe;
- L'appréciation de la richesse et du mystère de la sexualité, force dynamique de rencontre et de communion;
- L'ouverture à «l'intériorité qui révèle la profondeur de l'existence humaine»;
- L'ouverture à la transcendance;
- La maîtrise de soi et la capacité de choisir, entre diverses pulsions, celles qui sont compatibles avec l'épanouissement.

3.4.2 Voies de croissance

Par delà ces valeurs qui admettent des traductions différentes selon les personnes et selon les cultures, le volet «Éducation à la sexualité» doit préciser clairement le modèle de croissance ou les axes de développement qu'il privilégie. Ces axes de croissances seront évidemment proposés par les éducateurs avec mesure et doigté, sans culpabiliser ceux qui ne sont pas d'accord ni ceux qui ne peuvent les suivre. Ils ne préjugent pas de la pédagogie qui sera mise en oeuvre, laquelle pourra et même devra être une pédagogie active, respectueuse de la liberté et de l'intelligence du jeune. Mais, avec les valeurs, ces axes serviront d'inspiration à tout le programme et fourniront des points de repère précieux pour les concepteurs du matériel pédagogique et pour les divers intervenants dans l'école.

- Tout en incitant au respect et à la compréhension de chaque personne, quelle que soit son orientation sexuelle, le présent cours privilégie l'hétérosexualité comme voie d'évolution vers la pleine maturité psychosexuelle.
- Tout en respectant un sain pluralisme, le présent cours favorise le choix d'un «projet de vie sexuelle» qui va dans le sens d'un engagement authentique et personnel des partenaires. Le couple et la famille sont des réalités fondamentales de notre culture.

— Tout en présentant le sens et la valeur de la fécondité, le présent cours préconise résolument une procréation libre et responsable.

— Tout en croyant que les relations sexuelles peuvent contribuer et contribuent effectivement à la pleine maturité d'un grand nombre de personnes, le présent cours prend pour acquis qu'elles ne sont pas indispensables à l'équilibre et à l'épanouissement de l'être humain. Même si l'être humain est inévitablement sexué et sexuel, l'exercice de la génitalité reste une question de liberté et de choix.

— Enfin, tout en respectant la spécificité de l'homme et de la femme, l'Éducation à la sexualité prend résolument parti pour l'égalité des sexes.

3.4.3 Lien avec les diverses conceptions morales et religieuses

Le volet «Éducation à la sexualité» a ses objectifs propres qui le distingue des cours de formation morale et des cours d'enseignement religieux. C'est en restant dans le cadre de ces derniers que la question de la sexualité est explicitement abordée et développée sous l'angle religieux et sous l'angle moral, de telle sorte que la liberté de conscience des jeunes soit entièrement respectée.

Il va de soi cependant que l'école doit présenter un projet éducatif qui ne soit pas contradictoire d'un cours à l'autre, surtout quand ces cours sont étroitement complémentaires. C'est pourquoi l'éducateur responsable du volet «Éducation à la sexualité» se fera une règle éthique de respecter ces exigences de compatibilité. Voici quelques orientations à cet effet:

— Inviter les jeunes à prolonger leurs réflexions dans les cours de formation morale et religieuse;

— indiquer l'importance de donner une certaine unité à leur propre vie et à leur vision de la sexualité;

— Respecter le message véhiculé dans les cours d'enseignement moral et religieux et respecter également le cheminement des jeunes dans la réflexion qu'ils font à la lumière de tous les points de référence dont ils disposent.

4. PRINCIPES DIRECTEURS

L'«Éducation à la sexualité» se fonde sur un certain nombre de principes qui viennent à la fois l'éclairer et en fixer les limites. Les développements précédents permettent de dégager cinq principes fondamentaux.

1. La sexualité est considérée sous un angle positif. Force de vie et force de rencontre, elle peut être assumée d'une manière réfléchie, significative, responsable et morale, de manière à devenir une richesse et une source d'épanouissement.

2. Le passage à une sexualité consciente et responsable suppose un long apprentissage. Cet apprentissage ne vise ni à dompter ni à réprimer les pulsions et désirs sexuels, mais à les apprivoiser et à les humaniser. Loind d'être une entreprise de refoulement ou de répression, il constitue plutôt une effort de conscientisation et d'intégration des pulsions sexuelles à l'ensemble de son projet de vie.

3. L'Éducation à la sexualité doit être dispensée aux jeunes dans le respect de leur personne, de leur psychologie, de leur pudeur, de leur affectivité et de leurs croyances.

4. L'Éducation à la sexualité n'implique aucune activité à caractère génital, ni aucune situation de nudité: elle est d'abord et avant tout une source de réflexion, de maturation.

5. L'Éducation à la sexualité veut permettre aux jeunes de considérer toutes les dimensions de leur réalité comme être sexué. C'est pourquoi elle n'évitera pas d'évoquer les dimensions morale et religieuse possibles. Mais l'Éducation à la sexualité ne remplace pas l'apport des cours d'enseignement moral et religieux dans leur domaine propre. Les cours d'enseignement moral et d'enseignement religieux demeureront donc, pour les élèves qui y seront inscrits, les lieux spécifiques où l'enseignant explicitera et proposera aux jeunes les valeurs morales et les valeurs religieuses propres aux diverses confessions.

5. ORIENTATION DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ»

Pour être opérationnel, un programme ne peut se limiter à proposer des «principes directeurs». Encore faut-il qu'il traduise et particularise ces principes dans des objectifs et des intentions qui en déterminent les grandes orientations. Pour procéder de manière progressive et claire, quatre éléments peuvent être distingués:

1. L'objectif global de l'Éducation à la sexualité.

2. Les axes dynamiques majeurs.

3. Les buts.

4. Les objectifs généraux au *primaire*.

5.1 OBJECTIF GLOBAL DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ»

Partant de la problématique québécoise de l'Éducation à la sexualité et du rôle spécifique que doit jouer l'école à cet égard, l'objectif ultime de l'Éducation à la sexualité à l'école doit tenir compte de deux exigences: d'une part, se situer dans le prolongement de l'apprentissage qui se fait dans le contexte familial et, d'autre part, s'orienter dans le sens d'un développement de la capacité qu'a chaque élève de devenir homme ou femme. Cette capacité inclut, en particulier, le pouvoir de s'ouvrir aux autres et d'établir avec eux des liens où l'amour, l'amitié, le respect, la responsabilité et la justice conduisent à de hauts niveaux de réalisation personnelle et sociale.

Ainsi, l'objectif global de l'«Éducation à la sexualité» doit chercher à:

> Fournir aux jeunes les possibilités de connaître et de comprendre les dimensions de leur sexualité, de les intégrer positivement à leur personnalité et, donc, de se réaliser de façon harmonieuse et responsable dans leur projet de vie personnel et social comme être sexués.

5.2 AXES DYNAMIQUES MAJEURS

Pour continuer de préciser le cours, il importe de distinguer trois axes dynamiques majeurs autour desquels gravite la vie de toute personne comme être sexué. Les autres objectifs seront décrits en fonction de ces axes majeurs.

Le premier axe concerne la conscience de son identité, la connaissance et la perception de soi à travers les différentes étapes de son développement comme être sexué.

Le deuxième axe touche la situation où l'on cherche à établir avec une autre personne des contacts valorisants qui permettent d'accéder progressivement à un projet de vie de qualité comme être sexué.

Le troisième axe se rapporte surtout aux rôles personnels et sociaux que chacun exerce comme homme ou femme.

5.3 BUTS

En tenant compte de ces axes majeurs, l'objectif global signalé précédemment, se traduit par trois grands buts, qui marqueront l'«Éducation à la sexualité» au secondaire comme au primaire.

Ces buts concernent autant les connaissances à acquérir que les attitudes et les comportements à adopter envers soi et les autres. En cela «l'éducation sexuelle cherche à aider et à soutenir le jeune dans l'apprentissage de sa condition d'homme et de femme en croissance vers la maturité.»[13]

1. Favoriser chez l'élève, comme garçon ou fille, le développement d'une perception positive et valorisante de son identité sexuelle corporelle et psychologique ainsi que l'intégration harmonieuse à sa personnalité des diverses dimensions de la sexualité.
2. Favoriser chez l'élève la connaissance des autres comme êtres sexués ainsi qu'une bonne compréhension des conditions affectives, psychologiques, sociales et morales permettant d'enrichir les relations humaines et d'élaborer un projet de vie de qualité comme homme et femme responsables dans le couple et éventuellement dans la famille.
3. Favoriser chez l'élève une compréhension personnelle et critique des réalités culturelles et sociales de la sexualité, ainsi qu'une attitude positive face à l'exercice des rôles sexuels tant sur le plan professionnel que familial et social.

5.4 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts recouvrent l'ensemble des études. Afin de préciser ce qui est particulier au primaire et au secondaire, il est nécessaire de pousser plus loin l'analyse et de tenir compte des particularités des clientèles visées pour ce qui est des besoins et du développement. Ceci nous amène à déterminer les objectifs généraux pour chacun des deux modules scolaires.

Au primaire, les objectifs généraux cherchent à ce que l'élève:

1. Valorise son corps en tant que réalité sexuée.
2. Soit sensibilisé aux différentes dimensions que comporte la sexualité humaine.
3. Prenne conscience de la dimension sociale de l'expression de la sexualité humaine, notamment en relation avec la famille.
4. Comprenne le phénomène de la naissance.
5. Soit prévenu contre les diverses exploitations sexuelles dont il peut être l'objet.

(13) Assemblée des évêques du Québec, *Une approche pastorale de l'éducation sexuelle*, Déclaration du comité épiscopal de l'éducation, Secrétariat de l'épiscopat, Montréal, mai 1981.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ» AU PRIMAIRE

Objectif global de l'Éducation à la sexualité à l'école

Fournir aux jeunes les possibilités de connaître et de comprendre les dimensions de leur sexualité, de les intégrer positivement à leur personnalité et, donc, de se réaliser de façon harmonieuse et responsable dans leur projet de vie personnel et social comme êtres sexués.

Buts de l'Éducation à la sexualité en ce qui concerne les trois axes dynamiques de la personne

1. Favoriser chez l'élève, comme garçon ou fille, le développement d'une perception positive et valorisante de son identité sexuelle corporelle et psychologique ainsi que l'intégration harmonieuse à sa personnalité des diverses dimensions de la sexualité.

2. Favoriser chez l'élève la connaissance des autres comme êtres sexués ainsi qu'une bonne compréhension des conditions affectives, psychologiques, sociales et morales permettant d'enrichir les relations humaines et de fonder un projet de vie de qualité comme homme et femme responsables dans le couple et éventuellement dans la famille.

3. Favoriser chez l'élève une compréhension personnelle et critique des réalités culturelles et sociales de la sexualité, ainsi qu'une attitude positive face à l'exercice des rôles sexuels comme homme et femme tant sur le plan professionnel que familial et social.

Objectifs généraux de l'Éducation à la sexualité au primaire

Que l'élève:

1. Valorise son corps en tant que réalité sexuée.
2. Soit sensibilisé aux différentes dimensions que comporte la sexualité humaine.
3. Soit prévenu contre les diverses exploitations sexuelles dont il peut être l'objet.
4. Prenne conscience de la dimension sociale de l'expression de la sexualité humaine notamment en relation avec la famille.
5. Comprenne le phénomène de la naissance.

6. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

6.1 CONTENU D'APPRENTISSAGE

Pour donner lieu à une activité éducative, les objectifs généraux du primaire doivent se traduire par de multiples séquences que l'enseignant pourra directement utiliser. Celles-ci contiennent des contenus et des objectifs spécifiques.

Le contenu du présent volet est articulé autour des trois axes dynamiques signalés.

En ce qui concerne la *relation personnelle*, le contenu abordé traitera de différentes questions portant sur la connaissance du corps humain sexué, les différences sexuelles et les changements qui accompagnent l'arrivée de la puberté.

En ce qui concerne la *relation interpersonnelle*, prise ici dans le sens de la rencontre d'une personne avec une autre personne de l'autre sexe, les contenus porteront sur la connaissance globale des formes de l'expression sexuelle humaine, sur l'éveil sexuel comme nouvelle ouverture à l'autre et sur la prévention contre les divers types d'exploitation sexuelle.

En ce qui concerne finalement la *relation de l'enfant avec l'univers social* — univers particulièrement limité à la famille et à l'école — il sera question des rôles, des stéréotypes de rôle des normes et des valeurs associées à l'expression de la sexualité et enfin de la reproduction vue sous l'angle d'une rencontre interpersonnelle et sociale.

Le classement adopté dans la description précédente ne respecte pas nécessairement l'ordre chronologique du développement de l'enfant où la connaissance de l'autre précède celle que l'on acquiert de soi-même. Le classement choisi répond simplement à une préoccupation pédagogique. Ces trois axes sont d'ailleurs constamment en interrelation.

Le tableau suivant donne en détail tous les contenus d'apprentissage (thèmes de travail, objets d'étude) du volet «Éducation à la sexualité» au primaire.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ» AU PRIMAIRE

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈMES DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à s'assumer comme fille ou garçon.	Valorisation de son corps en tant que réalité sexuée.	— Corps humain	— possibilités du corps — sensations corporelles — expression du corps — avantages d'avoir un corps — possibilités que donne un corps bien développé
		— Le masculin — Le féminin	— parties du corps — parties externes — internes — corps féminin — masculin — différences entre le corps féminin et masculin — organes génitaux masculins féminins — fonction des organes génitaux — avantages relatifs à chaque sexe — possibilités futures communes
		— Puberté	— changements anatomiques, physiologiques et psychologiques à la puberté — cycle menstruel et éjaculation — raisons des changements — rythmes individuels de croissance — sentiments face aux changements — capacités reproductrices — implications des capacités reproductrices

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ» AU PRIMAIRE

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈMES DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
Relation de l'élève avec une autre personne où il cherche à établir un lien de complémentarité et de communication valorisant	Sensibilisation aux différentes dimensions que comporte la sexualité humaine	— Expression de la sexualité humaine	— notion de sexualité — vocabulaire de la sexualité — situation d'expression de la sexualité — diversité des modes d'expression de la sexualité humaine — mode personnel de l'expression de sa sexualité — dimensions de la sexualité humaine — distinction entre sexualité génitalité — conception personnelle de la notion de sexualité
		— Éveil sexuel	— manifestations de l'éveil — liens entre manifestations et puberté — sentiments personnels — l'éveil comme ouverture à l'autre sexe
	Prévention contre les sollicitations sexuelles	— Exploitation sexuelle	— définition du terme «exploitation» — notion d'exploitation sexuelle — situations d'exploitation sexuelle — distinction entre «exploitation sexuelle» et marque d'affection — objet d'exploitation — catégories de personnes qui exploitent sexuellement — règles de base en cas d'exploitation sexuelle
Relation de l'élève avec l'environnement social où il cherche à s'engager dans un univers social sexué	Connaissance de la dimension sociale de la sexualité	— Rôles et stéréotypes de rôles sexuels	— expression personnelle de l'identité sexuelle — expression des hommes et des femmes — diversité des modes d'expression de l'identité sexuelle — nécessité des rôles sexuels — caractéristiques exclusives à un sexe en particulier — distinction entre rôle et stéréotype du rôle sexuel — effets des stéréotypes de rôles sexuels — rôles habituellement attribués aux garçons et aux filles, aux hommes et aux femmes — modèle idéal — souplesse des rôles — définition d'un stéréotype de rôle — stéréotypes dans la vie et dans le choix des métiers — stéréotypes personnels — possibilités d'adopter un rôle attribué à l'autre — sentiments personnels

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ» AU PRIMAIRE

TYPE DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈMES DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDES
	Compréhension du phénomène de la naissance	— Normes sociales	— notion de «norme» — normes dans la vie — normes de la sexualité — normes sexuelles dans d'autres sociétés et à d'autres époques — omniprésence des normes sexuelles — raison d'être des normes — opinion personnelle sur la nécessité de normes sexuelles
		— Valeurs sous-jacentes aux normes	— diverses valeurs reliées aux normes — rapport entre valeurs et normes
		— La naissance	— motifs conduisant les adultes à donner naissance à un enfant — processus de reproduction — développement du foetus — changements chez les parents et motifs des changements occasionnés par la naissance — étapes de l'accouchement et rôle du père et de la mère — nécessité d'entourer d'attention un nouvel être vivant

6.2 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Au contenu d'apprentissage sont étroitement associés les objectifs spécifiques. Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble des objectifs poursuivis *au primaire*, le tableau suivant présente, vis-à-vis des objectifs généraux, tous les objectifs spécifiques d'apprentissage qui s'y rattachent. Ceux-ci sont d'ailleurs divisés en objectifs terminaux et objectifs intermédiaires.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ» AU PRIMAIRE

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève	**L'élève sera capable de:**	
1. Valorise son corps en tant que réalité sexuée.	1er cycle	
	T.1 Apprécier le fait de vivre avec un corps.	(0)
	T.2 Identifier les différences et les ressemblances entre le corps des garçons et le corps des filles.	(0)
	T.3 Apprécier le fait d'être un garçon ou une fille.	(0)
	2e cycle	
	T.1 Comprendre ce qu'est la sexualité humaine.	(4)
	T.2 Connaître les organes génitaux masculins et féminins et leurs fonctions.	(3)
	T.3 Comprendre les changements anatomiques, physiologiques et psychologiques qui accompagnent la puberté.	(6)
	T.4 Se situer vis-à-vis de ses capacités reproductrices.	(4)
2. Soit sensibilisé aux différentes dimensions que comporte la sexualité humaine.	1er cycle	
	T.4 Dégager différents modes d'expression de la sexualité humaine.	(5)
	2e cycle	
	T.5 Comprendre les principales caractéristiques de l'éveil sexuel.	(4)
3. Soit prévenu contre les diverses sollicitations sexuelles dont il peut être l'objet.	1er cycle	
	T.5 Savoir quoi faire en cas d'exploitation sexuelle.	(7)
	2e cycle	
	T.6 Savoir quoi faire en cas d'exploitation sexuelle.	(4)
4. Prenne conscience de la dimension sociale de l'expression de la sexualité humaine, notamment en relation avec la famille.	1er cycle	
	T.6 Circonscrire la notion de rôle sexuel.	(3)
	T.7 Dégager la notion de stéréotype de rôle sexuel.	(6)
	2e cycle	
	T.7 Reconnaître la pluralité des rôles assumés par les femmes et les hommes et choisir ses propres rôles.	(9)
	T.8 Comprendre que certaines normes guident l'expression de la sexualité humaine.	(8)
	T.9 Dégager les valeurs sous-jacentes aux normes guidant l'expression de la sexualité humaine.	(8)
5. Comprenne le phénomène de la naissance.	1er cycle	
	T.8 Comprendre le phénomène biologique et humain de la naissance.	(3)
	2e cycle	
	T.10 Comprendre le phénomène de la fécondation et de l'accouchement.	(5)

* le chiffre entre parenthèse correspond au nombre d'objectifs reliés à l'objectif terminal

Nous tenons à noter ici que les objectifs d'apprentissage sont élaborés en fonction des cycles. Ce document ne présente pas de répartition des contenus et des objectifs pour chacune des années scolaires. Nous laissons au milieu le soin d'effectuer ces répartitions. Nous croyons que les parents et les enseignants sauront ajuster les objectifs à la réalité de leur milieu. Nous les invitons donc à se concerter et à répartir, d'après la connaissance qu'ils ont des jeunes de leur milieu, les contenus et les objectifs.

objectifs terminaux et intermédiaires 1er cycle

CONTENU DU VOLET

Les pages suivantes donnent la description détaillée du volet; elles reprennent chaque objectif d'apprentissage de manière explicite et complète, en indiquant les *objectifs terminaux* à côté des *objectifs intermédiaires* et des *éléments d'apprentissage* qui s'y rattachent.

Pour avoir une bonne compréhension du volet, il importe de saisir l'unité et la dynamique propres à chaque fiche.

Les *objectifs intermédiaires* sont présentés souvent de manière graduelle et progressive. On part très souvent du jeune: ses connaissances, ses sentiments, son expression verbale, ses discussions avec les copains. On fait appel à sa responsabilité de choisir son développement personnel. Il y a là un procédé pédagogique susceptible de soulever et de maintenir l'intérêt du jeune, mais aussi une visée éducative d'autonomie, d'intégration et de cohérence personnelle. On comprend cependant que l'enseignant se doit de compléter l'information des jeunes, de les aider à atteindre les objectifs terminaux signalés et à vivre les valeurs qui leur sont sous-jacentes.

La colonne *éléments d'apprentissage* contient des éléments variés qu'il faut savoir distinguer, équilibrer et hiérarchiser. Elle implique des apprentissages d'ordre différent: connaissances, attitudes, comportements. Elle évoque fréquemment des réponses divergentes des élèves. Et ces éléments sont souvent présentés comme des suggestions ou des illustrations pour le maître. Le maître ne doit donc pas considérer ces matériaux comme exhaustifs et impératifs. Il lui revient d'évaluer ces éléments et de juger ceux qui sont essentiels.

Dans ces mêmes éléments d'apprentissage, notamment quand il s'agit de l'expression des sentiments du jeune, les aspects négatifs de la sexualité sont souvent évoqués. En voulant redonner à la sexualité son aspect positif, il ne faudrait pas escamoter la complexité du réel et particulièrement la complexité du vécu des jeunes. C'est à travers cette dialectique positif-négatif que le jeune progresse. Si les objectifs d'apprentissage doivent être positifs, il importe que l'expression des sentiments permette d'établir la part de négatif inhérente au vécu.

Enfin, il ne faut jamais perdre de vue que les objectifs intermédiaires et les éléments d'apprentissage ne doivent pas être vus de manière disparate et désordonnée, mais comme un *tout organique*, en liaison les uns avec les autres et toujours au service de l'objectif terminal.

THÈME: Corps humain

OBJECTIF TERMINAL 1

APPRÉCIER LE FAIT DE VIVRE AVEC UN CORPS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Dire avec ses propres termes ce qu'il peut faire et ce qu'il peut lui arriver avec son corps.	— *ce qu'il peut faire:* • manger, boire, dormir • jouer, pratiquer des sports, courir, danser • avoir des enfants • regarder la nature • écouter de la musique • sentir les fleurs, toucher des objets, goûter un fruit délicieux — *ce qu'il peut lui arriver:* • grandir • se blesser
1.2 Dire avec ses propres termes ce qu'il peut ressentir avec son corps.	— *ce qu'il peut ressentir:* • des joies, des peines, du plaisir, de la douleur
1.3 Dire avec ses propres termes ce qu'il peut exprimer avec son corps.	— *ce qu'il peut exprimer:* • ses sentiments, ses pensées • sa force • etc.
1.4 Discuter avec ses amis de ce qu'il lui serait impossible de faire s'il n'avait pas de corps.	— *il ne pourrait pas:* • sentir • grandir • penser • sourire • jouer • serrer les autres dans ses bras • parler • donner des «becs» aux personnes qu'il aime • etc.
1.5 Discuter avec ses amis de l'intérêt que présente le fait d'avoir un corps.	— *possibilités du corps:* • actions • sensations • expression
1.6 Indiquer ce qu'il peut faire maintenant qu'il ne pouvait faire lorsqu'il était petit.	
1.7 Indiquer ce qu'il pourra faire d'intéressant lorsqu'il sera grand.	— *exemples de réponses possibles:* • conduire une automobile • se coucher aussi tard qu'il le veut • avoir des enfants • être amoureux • etc.

THÈME: Le Masculin — Le Féminin

OBJECTIF TERMINAL 2

IDENTIFIER LES DIFFÉRENCES ET LES RESSEMBLANCES ENTRE LE CORPS DES GARÇONS ET LE CORPS DES FILLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Décrire avec ses propres termes toutes les parties du corps qu'il connaît.	— *schéma corporel*
2.2 Compléter la liste des parties du corps en s'aidant du travail de ses pairs.	
2.3 À partir de la liste des parties du corps, classer les parties en deux groupes: les parties qu'il voit et les parties qu'il ne voit pas.	— *parties externes*: bras, jambes, yeux, pénis, seins, etc. — *parties internes*: estomac, intestin, utérus, vagin, etc.
2.4 Situer les parties du corps sur une planche anatomique complète.	
2.5 Nommer les parties du corps en utilisant les noms appropriés.	
2.6 Classer les parties qui appartiennent aux filles, les parties qui appartiennent aux garçons et les parties communes aux deux sexes.	— *parties propres à chaque sexe*: • appareil génital — *parties communes*

THÈME: Le masculin — Le féminin

OBJECTIF TERMINAL 3

APPRÉCIER LE FAIT D'ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Identifier ce qu'il aime dans le fait d'être une fille ou un garçon.	
3.2 Identifier ce qu'il n'aime pas dans le fait d'être une fille ou un garçon.	
3.3 Discuter avec ses pairs de ce qu'il aime et n'aime pas dans le fait d'être une fille ou un garçon.	
3.4 Nommer ce que les garçons et les filles peuvent faire d'intéressant sans égard au fait d'être garçon ou fille.	— *activités possibles*: • lire • faire du sport • faire des collections • faire de la musique • faire la popote • tondre le gazon • etc.
3.5 Nommer ce que les garçons et les filles peuvent faire d'intéressant ensemble.	

THÈME: Expression de la sexualité humaine

OBJECTIF TERMINAL 4

DÉGAGER DIFFÉRENTS MODES D'EXPRESSION DE LA SEXUALITÉ HUMAINE.

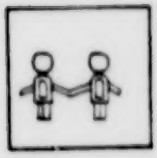
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie pour lui le terme «sexualité».	
4.2 Partager avec ses pairs la vision qu'il se fait de la sexualité.	
4.3 Dresser la liste des mots qu'il utilise pour parler de la sexualité.	— *exemples:* • sexe • sexuel • sexisme • sexiste • homosexuel • hétérosexuel • «sexy» • «unisexe» • relation sexuelle • etc.
4.4 Définir sommairement chacun des termes énumérés précédemment.	
4.5 Décrire dans quelles circonstances de la vie ces termes sont utilisés.	
4.6 Constater que la sexualité humaine s'exprime de différentes façons.	— *expression de la sexualité:* • par les rôles (social) • par les sentiments (psycho-affectif) • par la génitalité (biologique)
4.7 Identifier les façons qu'il a d'exprimer sa sexualité.	— *façons:* • par ses attitudes et comportements • par les sentiments (marques d'affection)
4.8 Identifier les grandes dimensions de la sexualité humaine.	— *dimensions:* • sociale (ses attitudes et comportements) • biologique (sa génitalité) • psycho-affective (ses sentiments)

THÈME: Exploitation sexuelle

OBJECTIF TERMINAL 5

SAVOIR QUOI FAIRE EN CAS D'EXPLOITATION SEXUELLE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie l'expression «exploiter quelqu'un»	
5.2 Dire avec ses propres termes ce que signifie l'expression «exploitation sexuelle.»	
5.3 Faire connaître des circonstances pouvant donner lieu à l'exploitation sexuelle.	— *situations*: • étrangers qui offrent de les reconduire chez eux • étrangers qui offrent des bonbons, cadeaux, argent • étrangers qui invitent à visiter leur maison • les proches qui veulent échanger des caresses génitales • des personnes qui demandent de regarder ou de toucher leurs organes génitaux
5.4 Distinguer «exploitation sexuelle» et «marque d'affection».	— *exploitation sexuelle*: • geste ou parole d'une personne dans l'intention d'utiliser une autre personne pour obtenir un plaisir sexuel génital — *marque d'affection*: • geste ou parole d'une personne pour exprimer son amitié ou son amour pour une autre personne ex.: les parents qui embrassent leurs enfants, des enfants qui se donnent la main, se faire border dans son lit par ses frères et soeurs, les parents qui préparent un bon repas, etc.
5.5 Reconnaître qu'il peut être exploité sexuellement.	— *possibilité que ça arrive à n'importe qui* — *être sur ses gardes*
5.6 Reconnaître que l'exploitation sexuelle peut venir d'adultes, d'adolescents ou de jeunes de son âge, de même sexe que lui ou de sexe différent.	— *types d'exploitation*



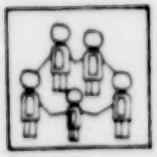
THÈME: Exploitation sexuelle

OBJECTIF TERMINAL 5 (suite)

SAVOIR QUOI FAIRE EN CAS D'EXPLOITATION SEXUELLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

5.7 Connaître deux règles de base en cas d'exploitation sexuelle.	— *règles de base*:
	• éviter toute personne suspecte dans la rue, à l'école ou dans les environs
	• avertir immédiatement les personnes qui peuvent lui apporter de l'aide:
	  • Parents secours
	  • enseignant, infirmière, travailleur social, policier, directeur d'école, directeur de la protection de la jeunesse
	  • parents, frères et soeurs plus âgés



THÈME: Rôles et stéréotypes de rôles sexuels

OBJECTIF TERMINAL 6

CIRCONSCRIRE LA NOTION DE RÔLE SEXUEL.

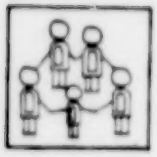
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Dire ce qu'il fait ou dit pour indiquer aux autres qu'il est un garçon ou une fille.	
6.2 Dire ce que les adultes font ou disent pour indiquer qu'ils sont des hommes ou des femmes.	
6.3 Dresser avec ses pairs la liste des modes d'expression utilisés par les adultes et les enfants pour indiquer qu'ils sont fille ou garçon, femme ou homme.	
6.4 Constater la diversité des modes d'expression utilisés.	
6.5 Constater que pour s'exprimer en tant que garçon ou fille nous utilisons diverses façons d'agir et de parler.	— *nécessité d'exercer des rôles sexuels pour exprimer l'identité sexuelle*

THÈME: Rôles et stéréotypes de rôles sexuels.

OBJECTIF TERMINAL 7

DÉGAGER LA NOTION DE STÉRÉOTYPE DE RÔLE SEXUEL.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Faire le portrait-robot d'un garçon et d'une fille, d'un homme et d'une femme.	— *éléments du portrait:* • schéma corporel • vêtement • loisirs • travail
7.2 Inverser les portraits-robots des deux sexes.	— *exemples:* le portrait robot du garçon devient celui de la fille
7.3 Relever les caractéristiques jugées n'appartenir qu'à un sexe en particulier.	
7.4 Critiquer les comportements que l'on juge convenir à un sexe en particulier.	
7.5 Distinguer rôle et stéréotype de rôle sexuel.	— *définition:* • rôle sexuel: tout ce qu'une personne dit ou fait pour exprimer sa féminité ou sa masculinité • stéréotype de rôle sexuel: images conformes à l'idée conçue d'avance, que la société se fait des hommes et des femmes.
7.6 Identifier les effets des stéréotypes de rôle sexuel.	— *effets:* • limite à l'expression et au développement



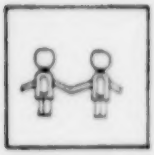
THÈME: Phénomène de la naissance

OBJECTIF TERMINAL 8

COMPRENDRE LE PHÉNOMÈNE BIOLOGIQUE ET HUMAIN DE LA NAISSANCE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
8.1 Comprendre pourquoi les hommes et les femmes ont des enfants.	— *exemples de réponses possibles:* • ils s'aiment • ils aiment les enfants • ils veulent fonder une famille • ils veulent donner et recevoir de l'amour • ils veulent transmettre le produit de leur travail à des enfants • ils veulent permettre à la vie de se continuer • ils veulent donner des citoyens à leur pays • etc.
8.2 Comprendre le processus de la conception et de la fécondation.	— *processus:* • conception • fécondation
8.3 Identifier les principales étapes du développement du foetus.	— *développement:* • développement des organes et des membres • moyens d'alimentation • réactions du foetus
8.4 Décrire sommairement comment naissent les bébés.	— *naissance du bébé:* • l'accouchement • accueil du bébé • soins apportés au bébé
8.5 Identifier les points qui ne lui semblent pas clairs ou ce qu'il ne comprend pas.	

objectifs terminaux et intermédiaires 2e cycle



THÈME: Expression de la sexualité humaine

OBJECTIF TERMINAL 1

COMPRENDRE CE QU'EST LA SEXUALITÉ HUMAINE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Se rappeler les modes d'expression de la sexualité humaine.	— *C.F. objectif terminal 4 (primaire 1er cycle)*
1.2 Dégager les grandes dimensions de la sexualité humaine.	— *dimensions:* • biologique • sociale • psycho-affective • personnelle, spirituelle • éthique et éventuellement religieuse
1.3 Distinguer sexualité et génitalité.	— *distinction:* • sexualité: concerne l'ensemble de l'être masculin ou féminin • génitalité: concerne les organes de la reproduction et de l'accouplement • sexualité et génétalité se distinguent comme le tout de la partie
1.4 Illustrer ce qu'est pour lui la sexualité humaine.	— *dimension de la personne par laquelle elle exprime sa masculinité ou sa féminité*

THÈME: Le Masculin — Le Féminin

OBJECTIF TERMINAL 2

CONNAÎTRE LES ORGANES GÉNITAUX MASCULINS ET FÉMININS ET LEURS FONCTIONS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Rappeler les principales caractéristiques anatomiques de l'être humain.	— *C.F. objectif terminal 2 (premier cycle)*
2.2 Rappeler le nom des principaux organes génitaux féminins et masculins dans le vocabulaire médical.	— *organes génitaux féminins:* • ovaires, utérus, vagin, vulve, trompes de Fallope — *organes génitaux masculins:* • pénis, scrotum, testicules, vésicules séminales
2.3 Situer correctement la place des organes sur des reproductions en coupe.	
2.4 Classer les organes génitaux féminins et masculins en organes internes et en organes externes.	— *organes génitaux féminins:* • internes: ◦ ovaires, utérus, trompes de Fallope, vagin • externes: ◦ vulve, clitoris — *organes génitaux masculins:* • internes: ◦ testicules, vésicules séminales • externes: ◦ pénis, scrotum
2.5 Indiquer le rôle des organes génitaux masculins et féminins.	
2.6 Indiquer les principales fonctions de l'appareil génital humain.	— *fonctions:* • reproduction (maternité et paternité) • communication, plaisir, tendresse, bien-être
2.7 Indiquer les points qui ne lui semblent pas clairs et ce qu'il ne comprend pas du tout.	
2.8 Exprimer ce qu'il ressent à propos des organes génitaux et de leur fonction.	— *sentiments de l'élève*

THÈME: La puberté

OBJECTIF TERMINAL 3

COMPRENDRE LES CHANGEMENTS ANATOMIQUES, PHYSIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES QUI ACCOMPAGNENT LA PUBERTÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Décrire avec ses termes les changements anatomiques, physiologiques et psychologiques de la puberté.	— *définition de la puberté* — *changements anatomiques*: • croissance rapide du corps • développement de certains organes (seins, pénis) • formation des hanches • élargissement du bassin • développement musculaire • apparition de poils • mue de la voix • etc. — *changements physiologiques*: • capacité de production d'hormones sexuelles amenant le cycle menstruel chez la femme et l'éjaculation chez l'homme — *changements psychologiques*: • plus grande autonomie • fragilité émotive • centré sur ce qui lui arrive • davantage attiré par les personnes de l'autre sexe • amitié — amour • besoin de solitude • besoin d'intimité • sensations nouvelles • etc.
3.2 Connaître le phénomène des règles et de l'éjaculation.	— *règles et éjaculation*: • physiologie du cycle menstruel et des premières règles • mythes liés à la menstruation • physiologie de la production des spermatozoïdes et de l'éjaculation
3.3 Expliquer avec ses propres termes les raisons de ces changements.	— *raisons*: • signe de maturation • transition nécessaire, normale
3.4 Constater que ces changements ne se produisent pas au même moment chez chacun.	— *changements*: • nature des changements • rythmes des changements

THÈME: La puberté

OBJECTIF TERMINAL 3 (suite)

COMPRENDRE LES CHANGEMENTS ANATOMIQUES, PHYSIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES QUI ACCOMPAGNENT LA PUBERTÉ.

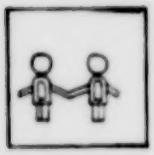
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.5 Exprimer ce qu'il ressent vis-à-vis de ces changements.	— *sentiments possibles* • gêne, malaise liés à l'aspect extérieur du corps • joie d'être bien dans sa peau • joie d'avoir des liens avec une fille ou un garçon en particulier • joie de devenir un homme ou une femme • inquiétude au sujet de l'apparition de boutons, la non-conformité avec les standards de beauté • gêne causée par les taquineries des adultes • etc.
3.6 Discuter avec ses pairs, parents et maîtres de ses interrogations, craintes et joies face à ces changements.	

THÈME: La puberté

OBJECTIF TERMINAL 4

SE SITUER VIS-À-VIS DE SES CAPACITÉS REPRODUCTRICES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Compléter les informations sur les étapes du processus de reproduction.	— *étapes du processus de reproduction:* • conception • fécondation • développement du foetus • naissance
4.2 Indiquer ce qui donne la capacité de se reproduire.	— *chez la fille:* • cycle ovulatoire — *chez le garçon:* • production de liquide séminal (sperme)
4.3 Associer ses capacités à des signes de maturation.	
4.4 Percevoir les implications de ses capacités reproductives.	— *implications:* • possibilité de faire un enfant • acquisition de nouvelles habitudes d'hygiène corporelle

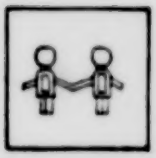


THÈME: L'éveil sexuel

OBJECTIF TERMINAL 5

COMPRENDRE LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVEIL SEXUEL.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Identifier chez lui les manifestations de son éveil à la sexualité.	— *manifestations d'ordre physiologique*: • sécrétions vaginales chez la fille • érection chez le garçon • rougissement • nervosité, susceptibilité — *manifestations d'ordre émotif*: • timidité • attrait pour l'autre sexe • désir de plaire à l'autre • intérêt nouveau
5.2 Associer ces manifestations aux changements pubertaires.	— *changements pubertaires*: • production d'hormones sexuelles • maturation psychologique
5.3 Exprimer ses interrogations et ses sentiments face à ces diverses manifestations.	
5.4 Situer l'éveil sexuel comme ouverture nouvelle aux relations avec les personnes de l'autre sexe.	— *ce que l'éveil produit*: • ouverture à l'autre • attrait pour l'autre • naissance de sentiments amoureux • désir d'être amoureux • crainte de ne pas plaire, d'être maladroit, d'être ridiculisé.



THÈME: Exploitation sexuelle

OBJECTIF TERMINAL 6

SAVOIR QUOI FAIRE EN CAS D'EXPLOITATION SEXUELLE.

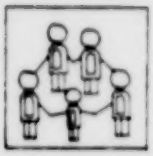
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie l'expression «exploitation sexuelle».	
6.2 Distinguer une exploitation sexuelle d'une marque d'affection.	— *distinction:* • marques d'affection, de tendresse, d'amour • touchers génitaux et exhibitions d'organes génitaux
6.3 Identifier les situations indicatrices d'une intention d'exploitation sexuelle.	— *situations indicatrices:* • étrangers qui offrent de les reconduire chez eux • étrangers qui offrent des bonbons, cadeaux, argent • étrangers qui invitent à visiter leur maison • les proches ou pairs qui veulent échanger des caresses génitales • personnes qui demandent de regarder ou de toucher leurs organes génitaux
6.4 Reconnaître qu'il peut être l'objet d'exploitation.	— *éventualité que ça arrive à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où* — *être sur ses gardes*
6.5 Reconnaître que l'exploitation peut venir d'adultes, d'adolescents ou de jeunes du même âge, de même sexe que lui ou de sexe différent.	— *types d'exploitation*
6.6 Identifier deux règles de base en cas d'exploitation.	— *règles de base:* • éviter toute personne suspecte dans la rue, à l'école ou dans les environs • avertir immédiatement les personnes qui peuvent lui apporter de l'aide: • Parents-secours • enseignant, infirmière, travailleur social, policier, directeur d'école, directeur de la protection de la jeunesse • parents, frères et soeurs plus âgés

THÈME: Rôles et stéréotypes de rôles sexuels.

OBJECTIF TERMINAL 7

RECONNAÎTRE LA PLURALITÉ DES RÔLES ASSUMÉS PAR LES FEMMES ET LES HOMMES ET CHOISIR SES PROPRES RÔLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Rappeler les divers rôles habituellement attribués aux garçons et aux filles.	— *exemples:* • le garçon est bricoleur et sportif, il commande, il tond le gazon, il sort les vidanges, etc. • la fille aide aux travaux ménagers, prend soin des plus jeunes, aide à la décoration de la maison, etc.
7.2 Rappeler les divers rôles habituellement attribués aux hommes et aux femmes.	— *rôles habituels:* • la femme conçoit les enfants, les allaite, les éduque, en prend soin, s'occupe de l'entretien de la maison, administre le budget de la maison, fait ses provisions, s'occupe des repas, etc. • l'homme travaille à l'extérieur, fait les réparations à la maison, gagne de l'argent pour faire vivre la famille, joue avec les enfants, protège la famille, etc.
7.3 Observer si ces rôles sont assumés partout dans son environnement et ailleurs.	— *environnement:* • à l'école • dans son groupe • dans sa famille • dans les autres pays
7.4 Constater que certains rôles peuvent être assumés aussi bien par l'homme que par la femme.	— *exemples autour de soi:* • laver la vaisselle, gagner de l'argent, faire les devoirs avec les enfants, faire les repas, conduire les enfants à l'aréna, bricoler, aller à l'école, entretenir l'automobile, faire des provisions, donner des soins aux enfants, raconter des histoires, faire la lessive, etc. — *exemples dans d'autres pays*
7.5 À partir de ces réflexions sur les rôles identifier ce qu'est un stéréotype de rôle sexuel.	— *rôles et stéréotypes de rôles:* • différence entre un rôle et un stéréotype • différence entre rôles choisis et rôles imposés • sexisme



THÈME: Rôles et stéréotypes de rôles sexuels.

OBJECTIF TERMINAL 7 (suite)

RECONNAÎTRE LA PLURALITÉ DES RÔLES ASSUMÉS PAR LES FEMMES ET LES HOMMES ET CHOISIR SES PROPRES RÔLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.6 Constater qu'il existe des stéréotypes dans la vie quotidienne et dans le choix des métiers.	
7.7 Identifier les stéréotypes qu'il adopte en tant que garçon ou fille.	
7.8 Constater qu'il peut assumer des rôles habituellement attribués à une personne de l'autre sexe tout en ayant la même identité sexuelle.	— *distinction entre identité sexuelle et rôle sexuel:* identité: sentiment d'appartenance à un sexe rôle: expression de l'identité sexuelle
7.9 Exprimer ses sentiments à l'égard des stéréotypes qu'il adopte ou pourrait adopter.	

THÈME: Normes sociales

OBJECTIFS TERMINAL 8

COMPRENDRE QUE CERTAINES NORMES GUIDENT L'EXPRESSION DE LA SEXUALITÉ HUMAINE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
8.1 Dire ce que signifie pour lui la notion de «norme».	
8.2 Donner des exemples de normes existant dans divers aspects de sa vie.	— *normes*: • dans les jeux • pour régler la circulation • à l'école • à la maison • etc.
8.3 Discuter avec ses pairs de l'existence de normes se rapportant à la sexualité humaine.	
8.4 Identifier dans son milieu certaines normes liées à l'expression de la sexualité humaine.	— *normes liées à l'expression de la sexualité humaines*: • normes familiales • normes sociales • normes morales • normes religieuses
8.5 Dire s'il existe des normes sexuelles dans d'autres milieux que le sien ou à d'autres époques.	
8.6 Constater l'omniprésence des normes sexuelles.	
8.7 Expliquer la raison d'être des normes.	— *rôle des normes*: • guide personnel ou social pour la qualité sa vie
8.8 Exprimer son point de vue sur la nécessité de normes réglant l'expression de la sexualité humaine.	

THÈME: Valeurs sous-jacentes aux normes

OBJECTIF TERMINAL 9

DÉGAGER LES VALEURS SOUS-JACENTES AUX NORMES GUIDANT L'EXPRESSION DE LA SEXUALITÉ HUMAINE.

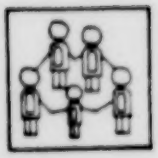
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
9.1 Dégager les normes concernant l'activité sexuelle adolescente.	— *normes en ce qui concerne:* • les fréquentations • les baisers • les «party» • les flirts • les caresses • les revues pornographiques • etc
9.2 Indiquer les raisons habituellement données pour les justifier.	— *raisons données par:* • sa famille • l'école • son groupe d'amis • les adultes en général • sa religion
9.3 Discuter avec ses pairs du bien-fondé de ces raisons.	— *éléments de discussion:* • obstacle ou cause incitatrice du développement psychosexuel.
9.4 Dégager les valeurs sur lesquelles s'appuient ces normes	— *exemples de valeurs:* • maturité personnelle à acquérir • appréciation, respect, amour de son corps • respect des autres • sens de la responsabilité dans l'action sexuelle • égalité des sexes • respect de la liberté • sens du partage • l'amour • sens critique • plaisir • joie • communication • etc.
9.5 Expliquer comment les normes dans l'expression de la sexualité comme dans toute autre dimension de la vie sont l'expression de certaines valeurs liées au développement personnel et social des humains et une invitation à les adopter.	— *analyse des rapports existant entre comportements, normes et valeurs* — *nécessité des normes par delà leur diversité culturelle et leur évolution dans le temps*
9.6 Parler avec ses parents des normes existant quand ils étaient jeunes.	— *vécu et souvenirs des parents*

THÈME: Valeurs sous-jacentes aux normes

OBJECTIF TERMINAL 9 (suite)

DÉGAGER LES VALEURS SOUS-JACENTES AUX NORMES GUIDANT L'EXPRESSION DE LA SEXUALITÉ HUMAINE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
9.7 Dégager les valeurs qu'il privilégie dans l'expression de sa sexualité adolescente.	
9.8 Identifier les normes qui s'y rattachent.	
9.9 Discuter avec ses pairs, parents ou autres adultes des normes qui devraient guider l'expression de la sexualité adolescente.	— *normes:* • notion d'évolution des normes • évolution quant aux besoins, aux valeurs



THÈME: La naissance

OBJECTIF TERMINAL 10

COMPRENDRE LE PHÉNOMÈNE DE LA FÉCONDATION ET DE L'ACCOUCHEMENT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
10.1 Expliquer le processus de conception d'un enfant.	— *conception:* • relation sexuelle génitale • ovulation • fécondation

10.2 Décrire le développement du foetus.	— *développement du foetus:*
	• vie de l'oeuf
	• l'embryon
	• le foetus:
	  • lieu de croissance
	  • développement des organes
	  • développement des membres
	  • moyen d'alimentation
	  • temps de gestation
	  • réaction du foetus

10.3 Décrire sommairement les changements chez les parents et les raisons de ces changements.	— *chez la mère:* • changements physiques • changements affectifs • autres changements — *chez le père:* • changements affectifs • autres changements
10.4 Décrire les étapes de la naissance et le rôle de chaque parent.	— *étapes:* • premiers signes de l'accouchement • accouchement lui-même • coupe du cordon ombilical • accueil de l'enfant
10.5 Comprendre que s'occuper d'un nouveau-né exige beaucoup d'attention et d'engagement.	— *accueil de naissances récentes autour de lui* — *au niveau de l'enfant cela peut se concrétiser par:* • s'occuper d'un plus jeune • soigner une plante et s'occuper de sa croissance • donner des soins à un animal qui lui est familier

BIBLIOGRAPHIE

ALSTEINS, A., *La masturbation chez l'adolescent*, Bruxelles, Desclée de Brouwer, 1967.

ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *Une approche pastorale de l'éducation sexuelle*, Déclaration du Comité épiscopal de l'éducation, Secrétariat de l'épiscopat, Montréal, 1981.

BAKER, Robert and Elliston, Frederick (Eds), *Philosophy and Sex*, Buffalo, Prometheus Book, 1975, 397 p.

BERGE, André, *L'éducation sexuelle chez l'enfant*, Éd. P.U.F., Coll. S.V.P. 1970, 187 p.

BOURGEAULT, G., Sexualité humaine: enjeux éthiques et politiques, dans *Cahier de recherches éthiques 3*, Fides, 1976, pp. 61-72.

BRODERICK, Calfred B., and Bernard Jessie, *The Individual, Sex and Society*, Baltimore: Johns Hopkins Press, 1969, 406 p.

BROWN, Lorna (Ed), Sex Education in the Eighties. *The Challenge of Healthy Sexual Evolution*, New York, Plenum Press, 1981, 264 p.

BUREAU DE CONSULTATION JEUNESSE INC., *La sexualité des 15-20. La comprendre. — La vivre*, Fédération du Québec pour le planning des naissances, Montréal, 1981.

BURT, John, BROWER Linda A., *Éducation: concepts et plans de cours*. Trad. par Léon O. Cardyn, Adapt. par Gaston Gauthier, Montréal, Éd. HRW, Toronto Saunders 1973.

BURTH, J. Macks, Linda B., *Toward a Healthy Sexuality*, Saunders, Philadelphia 1973, 247 p.

CALDERONE, Mary S., (Éd), *Sexuality and Human Values. The personal Dimensions of Sexual Expériences*, New York, SIECUS, 1974.

COHEN, J. et al., *Encyclopédie de la vie sexuelle: de l'anatomie à la psychoclogie*, Éd. Hachette, 5 volumes, 1976.

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec*, ministère de l'Éducation, Québec, 1976.

COMITÉ PROTESTANT DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation sexuelle dans les milieux scolaires protestants du Québec*, ministère de l'Éducation, 1976.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Pour les Québécoises, égalité et indépendance*, Éditeur officiel du Québec. Bibliothèque nationale du Québec, Ch. I, II, 1978.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation sexuelle, Recommandations au ministre de l'Éducation*, 1981.

CRÉPAULT, Claude, *La complémentarité érotique*, Éducom-Ottawa, 1976, 136 p.

CRÉPAULT, Claude, Lévy, Joseph Josy, Gratton, Henri (Éds), *Sexologie contemporaine*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1981, 422 p.

CRÉPAULT, Claude et Lévy, Joseph Josy, *La sexualité humaine: fondements bioculturels*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1978.

DESAULNIERS, Marie Paule, L'éducation sexuelle et les valeurs, Conférence de l'Office international de l'enseignement catholique OIEC, Banquok, Thaïlande, in *Lumen vitae* vol XXVIII, 2, 1982.

DUHL, Bunny S., Changing Sex Roles, information without process, in *Social Casework*, fev. 1976, vol. 57, no 2, pp. 80 à 87.

DURAND, Guy, *Éthique de la rencontre sexuelle*, Fides, Montréal, 1971.

Enfance et sexualité. Actes du symposium international tenu à l'Université du Québec à Montréal, Éditions Études vivantes, Montréal, 1979, 789 p.

ÉRIKSON, E.H., Sex differences in the play configurations of American pre-adolescents, in Margaret Mead, Martha Wolfenstein (eds), *Childhood in contempary cultures*, Chicago, U. of Chicago Press, 1955, pp. 324-341.

GAGNON, John H., «Sexuality and Sexual Learning in the Child», *Psychiatry*, vol. 28, no 3, August 1965, pp. 212-228.

GAGNON, J.H., Simon W., On psychosexual development in D.A. Goslin (ed) *Handbook of socialization: theory and research*, New York, McGraHill, 1969.

GESELL, A. et al., *L'enfant de 5 à 10 ans*, Ed. P.U.F., 1975, 488 p.

GILLIGAN, Carol, «*Sexual Dilemmas at the High School*», in Calderone, Mary S. (ed), (cf SUPRA), New-York, 1974, pp. 98-110.

GOCHROS, Harvey L., Schultz, Le Roy G., *Human Sexuality and Social Work*, Association Press, New York, 1972, 384 p.

GUINDON, André, Le langage sexuel, dans *Cahiers de recherche éthique*, vol. 3, Fides, 1976.

JEAN PAUL II, *À l'image de Dieu. Homme et Femme*. Une lecture de Genèse 1-3, Paris, éditions du Cerf, 1980, 200 p.

KAHLHEY, Lawrence, Essay on Moral Development, Vol. I, *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row, 1981, 441 p.

KAHLHEY, Lawrence, «Moral Stages and Sex Education», in *Calderone*, Mary S. (ed), (Cf. SUPRA), New-York, 1974, pp. 111-122.

KATCHADOURIAN, H., D. Lunde, R. Trotter, *La sexualité humaine*, Montréal, traduit par Louise Villeneuve, Éd. HRW, 1982, 440 p.

LÉVY, Joseph Josy and Dupras André, (Éds), *La sexualité au Québec. Perspectives contemporaines*, Longueuil, Éditions IRIS, 1982, 539 p.

LEWINSOHN, Richard, *Histoire de la vie sexuelle*, Paris, Payot, 1957, 409 p.

MACCOBY, Eleanor, (Ed), *The development of sex differences*, Stanford: Maccoby, Stanf. Univ. Press, 1960.

MASTERS, W.H., et V.E. Johnson, *Les réactions sexuelles*, Laffont, Paris, 1968.

Ministère de l'Éducation, *Situation actuelle et situation désirée en regard de l'éducation sexuelle*, Résultats d'une enquête menée auprès des commissions scolaires du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Québec, octobre 1980, 120 p.

MONEY, John and Tucker, Patricia, *Sexual Signatures. On Being a Man or a Woman*, Boston-Toronto, Little, Brown and Co., 1975, 250 p.

REICH, Wilhem, *La révolution sexuelle*, Paris, Plan, 1968, 317 p.

SAMSON, Jean-Marc, «La structure du jugement moral et l'éducation sexuelle», in Bergeron André et Trempe, Jean-Pierre (Éds), *Sexologie: perspectives actuelles*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1978, p. 319-340.

SAMSON, Jean-Marc, *L'éducation sexuelle à l'école*, Montréal, éd. Guérin, 1974, 327 p.

SAMSON, Jean-Marc, «L'éducation sexuelle à la québécoise. Le document du comité catholique sur l'éducation sexuelle», *Cahiers de recherche éthique*, Montréal, 3, 1976.

SCHLESINGER, Benjamin, *Sexual Behavior in Canada, patterns and problems*, University of Toronto Press, 1977, 326 p.

SIMON, Sidney B. Leland Horne W., Kirschenbaum Howard, *À la rencontre de soi-même*. 80 expériences de clarification de valeurs, Éd. fr. Institut de développement humain, Québec, 1972, 400 p.

STEICHEN, Robert, «Relations entre la sexualité des enfants et la sexualité de leurs parents dans la genèse de troubles sexuels», in *Actes du Symposium international tenu à l'Université du Québec à Montréal du 7 au 9 septembre*, Montréal-Paris, Éditions Études Vivantes, 1980, pp. 578-598.

TORDJMAN, Gilbert, *Réalités et problèmes de la vie sexuelle*, Adultes, Paris Hachette, 1975, 280 p.

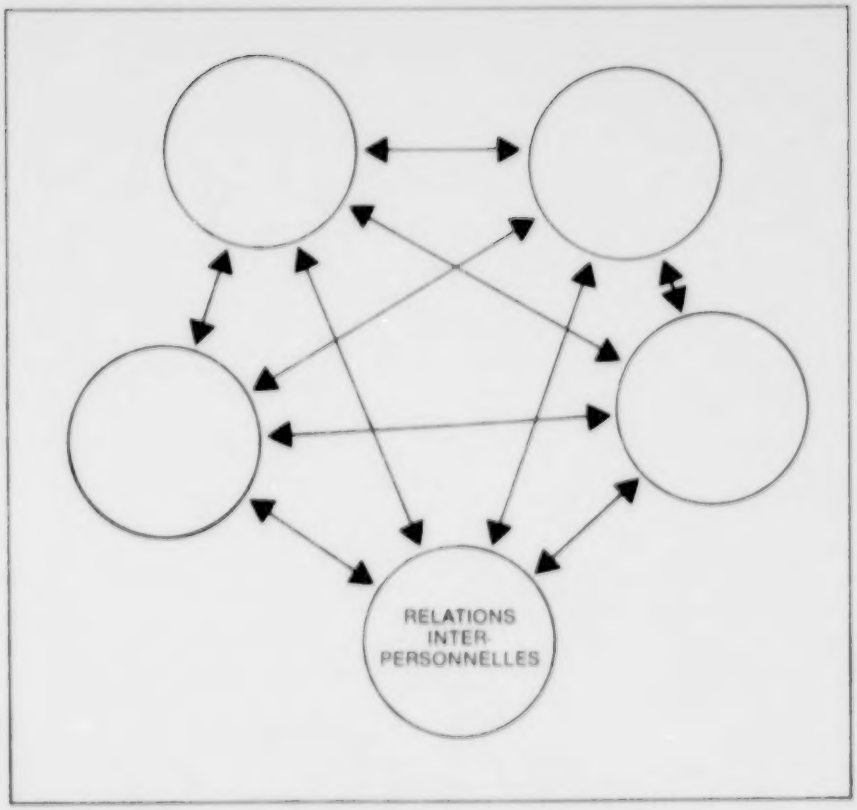
TORDJMAN, Gilbert, *Réalités et problèmes de la vie sexuelle*, Adolescents, Paris, Hachette, 1978, 224 p.

TREMBLAY, Jean, *Programme d'information préventive en milieu scolaire, Bilan et Perspective*, Conférence donnée dans le cadre du Symposium sur la sexologie au Québec, Montréal, mai 1978.

VAN LIER, H., *L'intention sexuelle*, Casterman, Tournai, 1968.

VOLET C

Éducation aux relations interpersonnelles



SOMMAIRE

1. Contribution spécifique de l'Éducation aux relations interpersonnelles au développement de l'élève.

2. Relation entre le volet «Éducation aux relations interpersonnelles» et les autres volets du programme.

3. Problématique du volet «Éducation aux relations interpersonnelles».

   3.1 Évolution de la société

   3.2 Impact des médias sur la qualité des relations interpersonnelles

   3.3 Les relations interpersonnelles — un apprentissage

   3.4 La famille et l'école — Partenaires dans l'Éducation aux relations interpersonnelles

      3.4.1 La famille — premier lieu d'Éducation aux relations interpersonnelles

      3.4.2 L'école — complément de l'Éducation aux relations interpersonnelles

4. Orientations du volet «Éducation aux relations interpersonnelles».

   4.1 Bases d'une relation interpersonnelle de qualité

   4.2 Caractéristiques d'une relation interpersonnelle de qualité

   4.3 Préalables à l'établissement de relations interpersonnelles de qualité

   4.4 Objectif global du volet «Éducation aux relations interpersonnelles»

   4.5 Buts de l'éducation aux relations interpersonnelles

   4.6 Objectifs généraux

5. Contenu et objectifs d'apprentissage

   5.1 Contenu d'apprentissage

   5.2 Objectifs d'apprentissage

6. Bibliographie

1. CONTRIBUTION DE L'ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

L'Éducation aux relations interpersonnelles constitue au même titre que les autres volets du programme un apport précieux au développement personnel et social de l'élève car elle répond à un besoin fondamental de l'humain, celui de communiquer.

Au niveau personnel, le présent volet traite des préalables à une saine communication à savoir, la connaissance et l'estime de soi en tant que personne humaine ayant des besoins, des intérêts, des affects, des attitudes, des aptitudes et des attentes qui lui sont propres. Ces caractéristiques constituent autant d'éléments à connaître, à comprendre et à développer pour favoriser la croissance personnelle.

Au niveau social, l'Éducation aux relations interpersonnelles intervient sur la connaissance des éléments qui composent une relation et des phénomènes qui lui sont reliés. Elle intervient également sur la connaissance et l'ouverture à l'autre avec qui la personne peut établir une relation qui soit source de bien-être et de dépassement mutuel.

2. RELATIONS ENTRE LE VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» ET LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME

Le volet «Éducation aux relations interpersonnelles» est en relation avec chacun des autres volets du programme. En effet l'apprentissage des relations humaines serait incomplet sans l'apport des notions de santé, de sexualité, de vie en société et de consommation qui constituent la trame sur laquelle se tissent les relations interpersonnelles. Le tableau qui suit présente les principales incidences des autres volets sur l'Éducation aux relations interpersonnelles.

L'ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS

	Relations interpersonnelles
Éducation à la santé →	— Influence des options prises en matière de santé sur le choix des relations et activités avec l'autre.
Éducation à la sexualité →	— Intégration de l'identité sexuelle dans l'optique de la sauvegarde de son intégrité personnelle — Connaissance de l'autre comme personne sexuée — Clarification de ses options, besoins et attentes dans ses relations entre personnes sexuées.
Éducation à la vie en société →	— Apprentissage de ses droits et responsabilités dans l'optique de la rencontre avec l'autre et de la confrontation des libertés et des intérêts dans une société démocratique.
Éducation à la consommation →	— Influence des options prises dans le domaine de la consommation sur le choix des activités communes de consommation.

3. PROBLÉMATIQUE DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES»

Quels motifs militent en faveur de l'introduction d'un programme d'Éducation aux relations interpersonnelles à l'école? L'évolution de la société, l'impact des média et le besoin d'apprentissage comptent parmi les principaux facteurs justifiant la nécessité d'une Éducation aux relations interpersonnelles à l'école.

3.1 ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ

La rapide évolution de la société, notamment la société québécoise, amène une remise en question et un ajustement des valeurs et des besoins et, par conséquent, modifie considérablement les modes de vie des citoyens.

En effet, encore société traditionnelle il y a deux décennies, le Québec est devenu aujourd'hui une société post-industrielle où la technologie a eu des répercussions sur la nature des relations humaines, notamment au travail et dans la vie privée. Parmi les principaux facteurs ayant engendré un changement à ce niveau, mentionnons l'accélération du rythme de vie et la mobilité croissante de la population.

Les contraintes économiques d'une société de plus en plus complexe et changeante ont entraîné des modifications profondes au contexte et aux habitudes de travail. Ainsi, l'absence loin du foyer se prolonge, entraînant pour conséquence l'émergence d'un système parallèle de relations, souvent renforcé par la nécessité du travail d'équipe, des déplacements plus fréquents, des mutations éloignées, sans parler des chantiers en région isolée. Ces mutations se développent souvent aux dépens des relations sociales, familiales, amicales et de voisinage. Chacun prend durement conscience du caractère éphémère de certaines relations.

La personne établit aujourd'hui, de plus en plus de contacts avec les autres, contacts diversifiés et à plus ou moins long terme. Et le fait pour l'individu d'élargir sa vie sociale n'en garantit pas nécessairement la qualité.

On assiste en outre depuis quelques décades à un bouleversement culturel sans précédent, tant sur le plan religieux et social qu'affectif. De nouvelles valeurs sont proposées, telles l'égalité des sexes, la croissance personnelle, l'authenticité, l'autonomie, la démocratie. Ces valeurs servent d'assise à une tentative de redéfinition de la conception de la personne, de la société et des relations interpersonnelles.

Plus près de l'enfant, ce renouveau des valeurs se concrétise par l'éclatement de la famille, la popularité croissante de la cohabitation éphémère et la libéralisation des moeurs.

En fait, la culture, base des codes relationnels, subit une profonde mutation dont les conséquences sont accentuées par l'impact des médias électroniques.

3.2 IMPACT DES MÉDIAS SUR LA QUALITÉ DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

La révolution technologique a profondément modifié les communications et leur apport aux relations humaines. Les télécommunications ont permis aux personnes éloignées de communiquer plus fréquemment entre elles; le téléphone a tôt fait de remplacer la lettre. En effet, qu'il s'agisse de relations de travail, de relations familiales, amicales ou amoureuses, quelques secondes suffisent pour entrer en contact avec la personne désirée. Ce progrès rapide est certes appréciable. Cependant, il faudrait éviter que les relations interpersonnelles ne se limitent à un échange verbal amputé de tout contact physique. On connaît en effet l'importance qu'a le langage non verbal dans la communication notamment l'importance que peut avoir une poignée de main, un sourire, un regard.

La télévision pour sa part occupe aujourd'hui une place importante dans la vie des gens. En effet, cette dernière accapare en permanence le loisir de la majorité au dépens des rencontres et des relations sociales. Pour plusieurs, la télévision constitue trop souvent la bouée, l'échappatoire à une solitude profonde voire même le moyen privilégié pour endormir conflits et préoccupations. De plus en plus d'adultes prennent conscience de l'omniprésence de la télévision dans leur vie et tentent de s'imposer une discipline, un mode de vie favorisant davantage la communication.

Et que dire de la place qu'occupe la télévision dans la vie des jeunes? Selon une enquête du C.R.T.C.*, les jeunes de 2 à 11 ans passent en moyenne 25 heures par semaine devant le petit écran. Ils consacrent au total 1 300 heures par année à cette activité comparativement à une année scolaire où leur fréquentation est de 1 000 heures.

* Commission de radio et télévision canadienne, 1978.

3.3 LES RELATIONS INTERPERSONNELLES — UN APPRENTISSAGE

Comme nous l'avons vu, cette révolution culturelle pose un défi à l'établissement et au développement de relations interpersonnelles. En effet, le besoin de communiquer, de vivre en harmonie avec soi et avec les autres demeure, comme le démontre l'intérêt que porte notre société à la qualité de ses relations. Il suffit pour s'en convaincre de considérer la popularité croissante des thérapies individuelles ou de groupe et l'importance accordée par les organisations au développement de relations humaines authentiques dans le monde du travail.

L'apprentissage des relations humaines se fait certes au fil des expériences quotidiennes. Cependant il sera d'autant plus enrichissant et valable qu'il procédera d'une prise de conscience éclairée et progressive.

3.4 LA FAMILLE ET L'ÉCOLE — PARTENAIRES DANS L'ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

3.4.1 La famille — premier lieu d'éducation aux relations interpersonnelles

C'est au sein de la famille que l'enfant établit ses premiers contacts avec les autres. D'abord intimement lié à une des figures parentales, il s'ouvre ensuite à l'autre, père ou mère, à ses frères, soeurs, parents et amis. Dans la famille, il vit différents types de relations: d'amour, d'autorité, d'égalité, d'amitié. Il apprend au fil des situations à communiquer, à partager, à apprécier la différence, à résoudre des conflits, à devenir responsable, à exprimer ses sentiments, désirs et opinions, à vivre des frustrations, bref à développer son ego.

La famille constitue donc pour l'enfant un premier terrain où s'enracinent ses premiers échanges avec l'environnement. C'est d'abord dans cette famille qu'il se situera en prenant conscience de son existence propre et de celle d'autrui. Ce premier contact avec cette réalité se situe sur un continuum allant de l'indifférenciation à l'épanouissement. S'il a confiance en lui, il ne percevra pas l'autre comme un rival mais plutôt comme une personne différente de lui. S'il ne se sent pas menacé dans son intégrité sur les plans physique et psychique, il lui sera possible de vivre en harmonie avec lui-même et avec l'autre, de communiquer et de jouer un rôle positif dans une relation.

3.4.2 L'école — complément de l'Éducation aux relations interpersonnelles

L'enfant, à mesure qu'il grandit, élargit ses relations: la cour, la rue, le parc et l'école lui offrent un éventail de relations possibles. À l'école, l'enfant côtoie quotidiennement d'autres enfants du même âge ou plus âgés ainsi que plusieurs adultes. En classe, sur la cour de récréation, dans les corridors, l'enfant vit constamment en relation avec d'autres personnes parmi lesquelles il rencontre un certain nombre de correspondants non choisis.

Ces multiples relations engendrent fréquemment des difficultés et de l'anxiété qui peuvent engendrer des conflits. L'enfant souvent impuissant ou malhabile devant ces situations recourra à l'occasion à ses aînés ou aux adultes pour se protéger et résoudre ses problèmes. L'enseignant arbitre au mieux, mais de façon trop souvent ponctuelle.

L'école, conjointement avec la famille, devrait donc fournir à l'enfant les moyens nécessaires pour améliorer la qualité de ses relations avec les autres et pour résoudre lui-même ses difficultés. Par son milieu riche en relations humaines, elle se doit de fournir ces outils aux élèves. Par une réflexion sur soi, sur l'autre et sur les implications d'une relation interpersonnelle, l'enfant pourra ainsi développer son habileté à communiquer et à se réaliser davantage avec les autres.

On s'entend à reconnaître que l'école constitue un lieu privilégié d'apprentissage systématique; les jeunes peuvent y «nourrir» et élargir leur réseau de relations, y expérimenter la concordance ou la discordance des attitudes, des comportements et des rôles d'une diversité de groupes et d'individus. Enfin, ils peuvent, selon leur étape de développement, réfléchir sur la valeur de leurs présentes relations et se donner les moyens d'en augmenter la qualité pour eux et leur entourage.

L'Éducation aux relations interpersonnelles à l'école constitue donc un levier puissant pour la croissance personnelle et sociale de l'enfant puisqu'elle permet une réflexion profonde et organisée sur la nature de l'humain et une prise de conscience de soi et de l'autre, qui sont à la base des relations véritables.

4. ORIENTATIONS DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES»

Quelles grandes orientations donner à l'Éducation aux relations interpersonnelles? Quels seront les objectifs de formation à privilégier? Les valeurs à reconnaître?

Ces questions trouvent une partie de leur réponse dans une réflexion sur les bases et les caractéristiques d'une relation de qualité que nous vous proposons.

4.1 BASES D'UNE RELATION INTERPERSONNELLE DE QUALITÉ

Toute personne ressent le besoin de bien vivre avec les autres: découvrir ensemble les joies de vivre, être aimé de l'autre et l'aimer dans ses ressemblances et ses différences avec soi, être présent à l'autre, voilà ce que l'on peut appeler une relation de qualité. Une relation, pour qu'elle soit de qualité implique à la base une motivation et un engagement commun entre les personnes.

• *Une motivation commune*

Toute relation naît d'un point de rencontre de deux identités: intérêt commun, projet commun ou désir mutuel d'être avec les autres. En l'absence de motivation commune, il n'y a pas de lien possible entre les personnes. On parlera plutôt d'«interaction» ou de «rencontre fortuite» qui peuvent donner naissance à une relation.

• *Un engagement commun*

S'engager signifie participer, investir son énergie dans un travail, un loisir, une relation avec autrui. L'engagement n'est possible que s'il y a chez la personne une motivation intérieure à se réaliser avec l'autre. Il y a engagement commun dans une relation lorsque chaque personne utilise toute son énergie personnelle pour atteindre l'objectif visé avec l'autre.

Certaines personnes éprouvent de façon permanente la crainte qu'un engagement limite leur liberté et leur autonomie. Ils choisissent de vivre plutôt des contacts ne comportant aucune obligation. Ce qu'ils ignorent c'est que l'engagement, ne peut être que source d'épanouissement lorsqu'il répond à une motivation intérieure à se réaliser. Et plus la motivation est grande, plus l'engagement sera profond.

Une relation interpersonnelle doit favoriser la pleine expression des personnes en relation et l'épanouissement personnel de chacun. Une relation désirée de part et d'autre entraîne un engagement de l'un envers l'autre et contribue alors à l'établissement d'une relation de qualité.

4.2 CARACTÉRISTIQUES D'UNE RELATION INTERPERSONNELLE DE QUALITÉ

On reconnaît la qualité d'une relation à la présence de trois éléments principaux: la considération réciproque, l'échange et le compromis. Qu'il s'agisse de relations professionnelles, amicales, amoureuses, familiales ou de voisinage ces éléments y sont présents.

• *La considération réciproque*

Être soi avec l'autre permet l'acceptation objective de l'identité de l'autre. On considère alors l'autre comme personne différente de soi, sans préjugés. L'envie, le sentiment d'infériorité, si souvent ressentis, sont absents de la relation. La considération réciproque permet aux personnes d'être elles-mêmes, authentiques et entières. Être considéré favorise une plus grande conscience de sa valeur, de sa personnalité propre. Considérer l'autre signifie qu'on le reconnaît comme différent de soi et qu'on apprécie cette différence. Non menaçant pour soi, l'autre constitue une source d'enrichissement, de dépassement. Cette condition, lorsqu'elle est satisfaite, permet un échange valable entre les personnes en relation.

• *L'échange*

La qualité d'une relation implique un certain degré d'échange c'est-à-dire une permutation des comportements et attitudes de chacun: échange d'opinion, de sentiments, de rôles, chacun apportant à l'autre tantôt de la compréhension, tantôt du soutien, tantôt des connaissances, des conseils et tantôt du respect.

Chaque personne apporte à l'autre ce qu'elle est dans ses richesses, ses faiblesses et ses façons de comprendre et de vivre la réalité. L'échange est la condition à l'établissement d'une relation d'égalité sans exclure toutefois la possibilité d'une certaine forme d'autorité ou d'influence dans la relation. Cependant la spécificité d'une relation où il y a échange véritable tient à l'alternance des rôles. Ainsi, personne n'a le sentiment d'être manipulé, étouffé, diminué, ni ne s'y complaît.

• *Le compromis «consenti»*

La valeur d'une relation interpersonnelle de qualité tient d'une volonté commune de se réaliser et de se sentir en évolution avec l'autre. La per-

sonne en relation doit donc pouvoir s'exprimer pleinement sans toutefois porter atteinte au bien-être de l'autre d'où l'importance de consentir à des compromis. En effet, chaque être humain est unique avec sa personnalité, ses attitudes, ses comportements, et ses besoins particuliers. Lorsque deux personnes sont en relation, elles doivent trouver un terrain d'entente qui leur permette de vivre en harmonie avec elles-mêmes et avec l'autre sans quoi la relation deviendra vite source de tensions et de conflits pouvant mener à la rupture de la relation.

Accepter un compromis, c'est être à l'écoute de soi et de l'autre, c'est se respecter mutuellement c'est vouloir progresser ensemble. Lorsqu'il y a *compromis consenti* à l'intérieur d'une relation, l'harmonie s'installe et la relation s'enrichit nécessairement.

4.3 PRÉALABLES À L'ÉTABLISSEMENT DE RELATIONS INTERPERSONNELLES DE QUALITÉ

Certaines conditions concourent à l'établissement de relations interpersonnelles de qualité. Elles constituent les éléments fondamentaux du développement personnel et social de l'humain. Ce sont la confiance en soi, la réalisation de soi et la détermination de son espace vital. Ces conditions sont intimement liées entre elles en ce sens qu'elles s'interinfluencent, le développement de l'une favorisant l'émergence et le développement de l'autre.

• *La confiance en soi*

La confiance en soi se développe en même temps que la connaissance de soi. De même qu'il nous est impossible d'utiliser un outil avec assurance si l'on ignore ses propriétés, son fonctionnement, de même il est difficile pour l'individu de se développer s'il ne connaît pas les dimensions qui l'habitent. C'est donc à partir d'une connaissance éclairée et positive de soi que la personne acquerra progressivement un sentiment de sécurité, de confiance en soi.

La confiance en soi est le levier de l'autonomie. En effet, une personne sans inquiétude qui croit en elle, en ses possibilités risque peu d'adopter une attitude de dépendance vis-à-vis des autres. Avoir confiance en soi, c'est être bien dans sa tête, dans son corps et dans son coeur.

• *La réalisation de soi*

Se réaliser, c'est s'engager dans son développement personnel et social, c'est vouloir grandir, exploiter au maximum ses possibilités. Pour ce faire, encore faut-il que la personne ait une image positive d'elle-même, qu'elle apprécie les particularités de son individualité.

Seule la personne motivée par sa croissance peut s'ouvrir de façon objective aux autres. Se percevant de façon intégrale et percevant l'autre comme entité distincte, son regard vers l'autre est objectif, c'est-à-dire qu'il n'a pas pour but de s'approprier l'autre pour combler un manque en soi. L'autre constitue une source d'intérêt en soi et non pour soi, source de plénitude et de joie, car la relation demeure alors désintéressée et authentique.

La réalisation de soi est à la fois un besoin et un mouvement. Plus ce besoin sera ressenti par la personne, plus celle-ci mettra en oeuvre son potentiel énergétique pour le satisfaire.

La réalisation de soi est un projet de toute une vie. On y parvient au fil du vécu quotidien à travers les expériences de travail, de jeu, de loisirs, de relations humaines ou de solitude. On ne peut donc prétendre à une réalisation ultime de soi à un moment donné. Cependant les chances de s'en rapprocher seront d'autant plus grandes que la personne aura appris à se connaître et à s'accepter véritablement et qu'elle aura exploré l'ensemble de ses possibilités. C'est alors seulement qu'il lui sera possible d'exploiter pleinement son énergie vitale.

• *L'espace vital*

Du moment qu'une personne s'accepte et a confiance en ses possibilités, elle tend progressivement à se réaliser, à atteindre un mieux-être. Consciente de son identité propre, c'est-à-dire de ses besoins, désirs, habiletés, idées et intérêts et désireuse de s'exprimer comme telle, la personne déterminera et maintiendra l'espace vital dans lequel elle pourra se réaliser. Cet espace constitue en quelque sorte un champ psychologique créé par l'individu pour assurer son autonomie. Il permet aux personnes à l'intérieur d'une relation de se percevoir et de percevoir l'autre de façon distincte, chacun ayant sa propre identité.

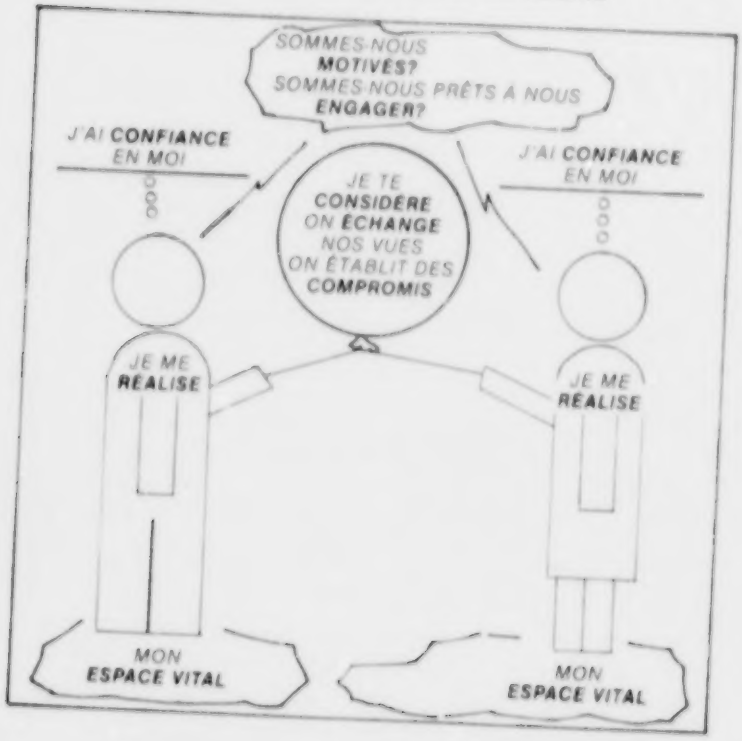
Une relation de qualité exige que les personnes composent avec leurs propres réalités, sans quoi s'installe une relation où l'un est envahi par l'autre et tente de se modeler sur cet autre. Ce type de relation va à l'encontre de la réalisation de soi, car il crée la dépendance et contribue ainsi à la perte de l'autonomie et de la confiance en soi. Il importe donc pour une relation qui se veut enrichissante que chaque personne maintienne son «espace

vital» ou sa «distance psychologique» par rapport à l'autre, afin que chacun se réalise pleinement avec l'autre.

Être confiant, vouloir se réaliser et assurer son espace vital constituent les éléments fondamentaux du développement personnel. Ce sont là en outre les préalables à l'établissement de relations interpersonnelles de qualité, puisqu'ils favorisent l'intégration des valeurs sous-jacentes telles l'autonomie, l'authenticité, le souci de perfection, la justice et le respect d'autrui. Le choix des orientations du présent volet s'appuie sur la reconnaissance de ces valeurs dans le développement personnel et social de l'élève.

Afin de mieux saisir la nature et les caractéristiques d'une relation interpersonnelle de qualité ainsi que les éléments qu'elle exige au préalable, nous pourrions représenter le tout comme suit :

RELATION INTERPERSONNELLE DE QUALITÉ



4.4 OBJECTIF GLOBAL DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

Partant de la problématique et du rôle de l'école en la matière, l'objectif ultime de l'Éducation aux relations interpersonnelles se situe dans l'acquisition par l'élève d'une plus grande connaissance de lui-même et de l'autre ainsi que dans l'adoption d'attitudes et de comportements lui permettant d'établir des relations interpersonnelles de qualité.

L'objectif global de l'Éducation aux relations interpersonnelles peut se formuler ainsi:

> Aider l'élève à prendre conscience de sa réalité et de celle des autres, afin d'améliorer la qualité de ses relations interpersonnelles.

4.5 BUTS DE L'ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

Compte tenu que l'objectif global demande que l'élève se centre sur lui-même, avant d'aborder sa relation avec les autres, les intentions éducatives du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» se répartiront à partir de trois types de relations.

Le premier but concerne la relation où la personne, en contact avec elle-même, cherche à se mieux connaître et à développer les richesses de son individualité.

Le deuxième but concerne la relation où la personne, en contact avec une autre personne, cherche à établir des liens harmonieux et enrichissants pour elle et l'autre.

Le troisième but concerne la relation où la personne, au sein d'un groupe, cherche l'harmonie dans les relations et à apporter une participation active en tant que membre de ce groupe.

En conséquence, les buts du volet seront les suivants: favoriser chez l'élève:

1. La connaissance de soi en tant que personne unique et l'adoption d'attitudes et de comportements favorables à l'estime de soi.
2. La connaissance de l'autre et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles d'améliorer la qualité de ses relations.
3. La connaissance de soi en tant que membre d'un groupe et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles de contribuer positivement à la bonne marche du groupe.

4.6 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts du volet «Éducation aux relations interpersonnelles» s'adressent aux élèves du primaire et du secondaire. Cependant ils ne précisent pas les champs particuliers au primaire et au secondaire. Pour ce faire, il conviendrait de pousser plus loin l'analyse et de tenir compte des particularités des élèves visés par cette éducation en termes de besoins et de développement. Ceci nous amène à déterminer les objectifs généraux pour les deux niveaux scolaires.

Au *primaire*, les objectifs généraux cherchent à ce que l'élève:

1. Se fasse une image positive de lui-même comme personne ayant des habiletés et des aptitudes particulières.
2. Explore les principaux types de relations qu'il établit.
3. Se sensibilise à certains phénomènes de communication dans une relation entre deux personne.
4. Prenne conscience de ses responsabilités en tant que membre d'une famille et d'une classe.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» AU PRIMAIRE

Objectif global de l'Éducation aux relations interpersonnelles

Aider l'élève à prendre conscience de sa réalité et de celle des autres, afin d'améliorer la qualité de ses relations interpersonnelles.

Buts de l'Éducation aux relations interpersonnelles en ce qui concerne les relations qu'implique l'objectif global

1. Favoriser chez l'élève la connaissance de soi en tant que personne unique et l'adoption d'attitudes et de comportements favorables à l'estime de soi.
2. Favoriser chez l'élève la connaissance de l'autre et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles d'améliorer la qualité de ses relations.
3. Favoriser chez l'élève la connaissance de soi en tant que membre d'un groupe et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles de contribuer positivement à la bonne marche du groupe.

Objectifs généraux de l'Éducation aux relations interpersonnelles au primaire

Que l'élève:

1. Se fasse une image positive de lui-même comme personne ayant ses habiletés et des aptitudes particulières.
2. Explore les principaux types de relations qu'il établit.
3. Se sensibilise à certains phénomènes de communication dans une relation entre deux personnes.
4. Prenne conscience de ses responsabilités en tant que membre d'une famille et d'une classe.

5. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

5.1 CONTENU D'APPRENTISSAGE

Au primaire, les contenus appropriés au développement de relations interpersonnelles de qualité porteront principalement sur la relation de l'élève avec lui-même ainsi que sur la relation de l'élève avec son environnement humain.

En ce qui concerne *la relation avec lui-même*, le contenu d'apprentissage traitera de l'image que l'élève a de lui en tant que personne unique ayant des habiletés et des intérêts particuliers. Le contenu traitera également des possibilités que chaque élève a en lui et qu'il doit développer.

En ce qui concerne *la relation de l'élève avec son environnement humain*, les contenus porteront sur la nature des relations qu'il établit avec une autre personne ainsi que sur les éléments qui composent ces relations. Les contenus traiteront également des conditions nécessaires à une vie de groupe agréable et du rôle que l'élève doit jouer comme membre d'une famille et d'une classe.

Le tableau qui suit indique la répartition des contenus abordés au primaire selon les types de relation, les champs spécifiques d'intervention de l'école, les thèmes de travail ainsi que les objets d'études.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» AU PRIMAIRE

TYPE DE RELATIONS	CHAMP D'INTERVENTION	THÈMES DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à se mieux connaître et à apprécier les richesses de son individualité.	— Adoption d'une image positive de soi	— Mon portrait	— activités appréciées — raisons de ses intérêts — activités privilégiées — comparaison des intérêts avec ceux des pairs — appréciation de sa personnalité
		— Mes possibilités	— inventaire des réalisations — étapes d'une réalisation — sentiments ressentis — développement des possibilités personnelles
Relation de l'élève avec une autre personne ou il cherche à établir des liens harmonieux et enrichissants pour lui et l'autre.	— Exploration des principales relations qu'il établit	— L'amitié	— portrait du meilleur ami — motifs de l'amitié — activités réalisées avec un ami — plaisirs de l'amitié — occasions de se faire des amis — façons de se faire des amis
		— Types de relations	— relations fréquentes — activités particulières à chaque relation — variété des relations — relations/besoins
		— Choix d'une relation	— multiplicité des relations — nombre de relations — raisons d'être des relations — critères personnels et extérieurs — réflexion sur ses critères personnels
	— Sensibilisation aux phénomène de communication	— Le message	— langage verbal et non verbal — expression des sentiments — messages véhiculés par divers modes d'expression des sentiments — mauvaise interprétation d'un message
			— situation de malentendu — réactions au malentendu — influence du malentendu sur la suite de la relation — moyens d'éviter le malentendu
		— Le conflit	— nature du conflit — expériences personnelles — motifs du conflit — spécificité du conflit — possibilité de résolution des conflits — réactions émotives — comportements adoptés — discussion — non résolution de conflit
		— Réactions émotives	— qualité de la relation — expériences personnelles — réactions comportementales — influence du comportement sur la suite de la relation — durée d'une réaction comportementale — influences extérieures — comportement de l'autre

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» AU PRIMAIRE

TYPE DE RELATIONS	CHAMP D'INTERVENTION	THÈMES DE TRAVAIL	OBJETS D'ÉTUDE
		— L'interprétation	— dispositions de l'autre — comportements personnels — similitude des comportements — vérification de l'interprétation — conséquences d'une mauvaise interprétation — utilité de la vérification
		— Le temps	— relation à long terme — motifs de la poursuite de la relation — relation à court terme — facteurs de la fin d'une relation — comportements de l'un comparés aux comportements de l'autre — réactions émotives — facteurs de la durée d'une relation
		— L'interaction	— activités seul comparées avec activités avec une autre personne — notion d'interaction — réactions personnelles — réactions de l'autre — diversité des réactions
Relation de l'élève avec un groupe où il cherche l'harmonie et une participation active en tant que membre de groupe.	— Découverte de ses responsabilités en tant que membre d'une famille et d'une classe	— La participation	— situations de groupe — raisons de l'appartenance à un groupe — rôle personnel — conséquence d'une non participation — rôle de chaque membre — satisfaction personnelle — moyens de participer activement au groupe
		— L'harmonie	— activités de groupe — activités agréables — comportements personnels — activités conflictuelles — cause de conflit — autres causes possibles — possibilité d'intervention — facteurs contributifs à l'harmonie
		— Échange et concession	— bonne entente, mauvaise entente — comportement des autres — comportements personnels — compréhension mutuelle — considération du point de vue de l'autre — sentiment de l'autre à son égard — concession mutuelle — expression de ses opinions et sentiments

5.2 OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble des objectifs du primaire, le tableau suivant présente tous les objectifs généraux ainsi que les objectifs terminaux de cycle qui s'y rattachent.

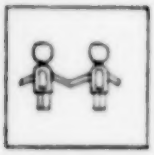
Les pages qui suivent reprennent pour les deux cycles du primaire, chaque objectif terminal de façon explicite, c'est-à-dire, avec les objectifs intermédiaires qui lui sont reliés.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES» AU PRIMAIRE

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	**L'élève sera capable de:**	
1. Se fasse une image positive de lui-même comme personne ayant des habiletés et des aptitudes particulières.	*2e cycle*	
	T.1 Esquisser le portrait de ses principaux intérêts et habiletés.	(5)
	T.2 Reconnaître qu'il a des possibilités à développer.	(4)
2. Explore les principaux types de relations qu'il établit.	*1er cycle*	
	T.1 Apprécier les relations d'amitié déjà établies.	(6)
	T.2 Identifier les différentes façons de se faire des amis.	(5)
	T.3 Reconnaître qu'il établit divers types de relations dans son environnement.	(5)
	2e cycle	
	T.3 Identifier ses critères personnels dans le choix de ses relations interpersonnelles.	(5)
3. Se sensibilise à certains phénomènes de communication dans une relation entre deux personnes.	*1er cycle*	
	T.4 Reconnaître que dans une relation chacun réagit aux comportements de l'autre.	(5)
	T.5 Constater que lorsqu'il exprime un sentiment il communique un message à autrui.	(6)
	T.6 Comprendre la nécessité, dans une relation de vérifier la compréhension des messages pour éviter les malentendus.	(9)
	T.7 Reconnaître que toute relation peut engendrer un conflit.	(6)
	2e cycle	
	T.4 Comprendre que ses réactions émotives influencent son comportement envers l'autre.	(10)
	T.5 Comprendre que l'on déduit les dispositions de l'autre à notre égard en interprétant ses comportements.	(6)
	T.6 Reconnaître qu'un conflit peut être valable ou nuisible pour la relation selon la façon dont il est résolu.	(7)
	T.7 Reconnaître que toute relation a une durée variable et que cette dernière a une ou plusieurs causes.	(7)
4. Prenne conscience de ses responsabilités en tant que membre d'une famille et d'une classe.	*2e cycle*	
	T.8 Reconnaître l'importance de sa participation au sein d'un groupe.	(8)
	T.9 Comprendre que toute bonne relation requiert des échanges et des concessions réciproques.	(8)
	T.10 Reconnaître l'importance de relations harmonieuses au sein d'un groupe.	(9)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs intermédiaires reliés à l'objectif terminal.

objectifs terminaux et intermédiaires 1er cycle



THÈME: L'amitié

OBJECTIF TERMINAL 1

APPRÉCIER LES RELATIONS D'AMITIÉ DÉJÀ ÉTABLIES.

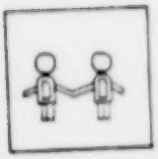
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Esquisser le portrait de son meilleur ami.	
1.2 Dire avec ses propres termes pourquoi il le considère comme un ami.	— *exemples:* • parce qu'il a beaucoup de jeux • parce qu'il me prête ses jeux • parce qu'il habite près de chez moi • parce qu'il est grand et qu'il a le même âge que moi • parce qu'on ne se dispute pas souvent • parce qu'il fait ce que je veux
1.3 Inventorier les activités qu'il pratique avec son ami.	— *activités:* • jeu • loisirs • travail
1.4 Raconter une activité où il a ressenti beaucoup de joie avec son ami.	
1.5 Raconter une situation où il a préféré pratiquer une activité avec son ami plutôt que de la faire seul.	
1.6 Discuter avec le groupe de l'importance d'avoir des amis.	

THÈME: L'amitié

OBJECTIF TERMINAL 2

IDENTIFIER LES DIFFÉRENTES FAÇONS DE SE FAIRE DES AMIS

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Nommer ses principaux amis.	— *éléments du récit:* • attitudes et comportements personnels • attitudes et comportements de l'autre
2.2 Raconter la première rencontre avec ses amis.	
2.3 Constater que l'arrivée d'une nouvelle personne dans son environnement peut être l'occasion d'une nouvelle amitié.	
2.4 Imaginer des façons de devenir l'ami d'un nouvel arrivant dans son environnement.	— *façons:* • se présenter • lui proposer un jeu • le présenter à la famille • accepter son invitation

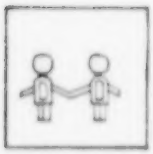


THÈME: Types de relations

OBJECTIF TERMINAL 3

RECONNAÎTRE QU'IL ÉTABLIT DIVERS TYPES DE RELATION DANS SON ENVIRONNEMENT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Identifier les personnes avec qui il est le plus souvent en relation.	— *relation:* • avec mes parents • avec mes frères et soeurs • avec mes voisins • avec mon professeur • avec mes amis
3.2 Inventorier les principales activités qu'il aime pratiquer avec chacune de ces personnes.	
3.3 Observer que ses activités varient selon les personnes avec qui il est en relation.	— *exemple:* • je ne pratique pas les mêmes activités avec mon père qu'avec ma soeur
3.4 Constater qu'il établit toutes sortes de relations.	
3.5 Reconnaître que chacune de ces relations répond à un besoin particulier.	— *besoins:* • j'aime être avec ma mère parce que... • j'aime être avec mon professeur parce que...

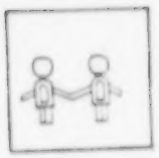


THÈME: L'interaction

OBJECTIF TERMINAL 4

RECONNAÎTRE QUE DANS UNE RELATION CHACUN RÉAGIT AUX COMPORTEMENTS DE L'AUTRE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Observer que lorsqu'il pratique une activité avec une personne il n'agit pas exactement de la même façon que lorsqu'il agit seul.	— *exemples*: • je propose des jeux à mon ami et il m'en propose aussi • je partage • j'exprime mon point de vue • je ne fais pas tout ce que je veux • etc.
4.2 Observer que lorsqu'il est en relation, les personnes en cause interagissent.	— *notion d'interaction*: • je fais quelque chose, l'autre agit en réponse à ce que je fais (réaction)
4.3 Constater qu'il réagit aux comportements de l'autre.	— *réactions*: • *émotion* ou *comportement* survenant en réponse au comportement de l'autre • exemples de réactions
4.4 Constater que l'autre réagit à ce qu'il fait.	— *ex.*: je lui ai dit que... il s'est choqué
4.5 Constater qu'il a différentes réactions lorsqu'il est en relation avec la même personne.	— *émotion*: • peine • joie • colère — *comportements*: • querelle • partage



THÈME: Le message

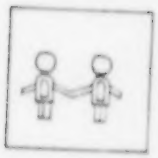
OBJECTIF TERMINAL 5

CONSTATER QUE LORSQU'IL EXPRIME UN SENTIMENT, IL COMMUNIQUE UN MESSAGE À AUTRUI.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie pour lui un sentiment.	
5.2 Nommer divers sentiments qu'éprouvent les personnes.	— *exemples de sentiments:* • être fâché la colère • être content la joie • avoir de la peine la tristesse • etc.
5.3 Décrire comment il s'aperçoit que ces divers sentiments sont éprouvés par les personnes de son entourage.	— *exemples:* • je sais que ma soeur est en colère lorsqu'elle parle fort • je sais que mon ami(e) a de la peine lorsqu'il (elle) pleure • je sais que ma mère est joyeuse lorsqu'elle chante • etc.

5.4 Identifier les diverses façons qu'ont les personnes d'exprimer leurs sentiments.	— *modes d'expression des sentiments:*
	• expression verbale
	  • mots
	  • intonation
	• expression non verbale
	  • gestes
	  • expression du visage

5.5 Identifier les messages véhiculés par divers modes d'expression des sentiments.	
5.6 Indiquer des situations où il a exprimé un sentiment à quelqu'un.	— *exemples de situations:* • mon amie ne voulait pas jouer avec moi. je suis sortie de chez elle en claquant la porte.

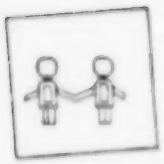


THÈME: Le message

OBJECTIF TERMINAL 6

COMPRENDRE LA NÉCESSITÉ, DANS UNE RELATION DE VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION DES MESSAGES POUR ÉVITER LES MALENTENDUS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Identifier des interactions verbales où ce que l'un a compris n'est pas ce que l'autre a voulu dire.	— *exemples réels ou fictifs comprenant un ou des malentendus*
6.2 Observer que des messages sont aussi transmis de façon non verbale.	— *communication non verbale* • gestes • mimiques • ton de voix • posture • etc.
6.3 Décrire une situation où les messages non verbaux ont été aussi mal interprétés.	
6.4 Constater que lorsqu'un message est mal interprété, il peut en résulter un malentendu.	— *malentendu* • divergence d'interprétation entre personnes qui croyaient se comprendre • désaccord qu'implique cette divergence tant qu'elle échappe aux deux parties
6.5 Décrire une situation où il y a eu un malentendu entre lui et une autre personne.	
6.6 Identifier ses réactions au malentendu.	— *réactions émotives et/ou comportementales* ex.: chagrin, colère, querelle
6.7 Imaginer la suite des interactions si le malentendu n'avait pas eu lieu.	
6.8 Observer que la façon de comprendre les messages de l'autre influe sur la suite de la relation.	
6.9 Imaginer comment les partenaires de la relation auraient pu éviter ce malentendu.	— *exemple* • vérifier si on a bien compris ce que l'autre a voulu dire



THÈME: Le conflit

OBJECTIF TERMINAL 7

RECONNAÎTRE QUE TOUTE RELATION PEUT ENGENDRER UN CONFLIT.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie un conflit.	— *conflit* • «rencontre d'éléments, de sentiments contraires, qui s'opposent» (Petit Robert)
7.2 Décrire une expérience personnelle où il y a eu conflit entre lui et une autre personne. 7.3 Inventorier avec le groupe les motifs qui peuvent susciter un conflit.	— *exemples* • intérêts opposés • opinions contraires • attitudes et comportements de l'un et de l'autre • injustice • etc.
7.4 Percevoir le conflit comme une possibilité dans une relation.	— *possibilités de conflit* • différences individuelles • malentendu
7.5 Reconnaître que les conflits peuvent être résolus.	— *expériences personnelles*

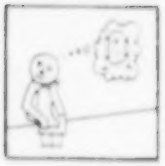
objectifs terminaux et intermédiaires 2e cycle

THÈME: Mon portrait

OBJECTIF TERMINAL 1

ESQUISSER LE PORTRAIT DE SES PRINCIPAUX INTÉRÊTS ET HABILETÉS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Identifier les principales activités qui lui procurent le plus de plaisir.	— *exemples d'activité:* • activités artistiques • activités de loisir • activités sociales • activités de plein air
1.2 Dire avec ses propres termes pourquoi il préfère ces activités à d'autres activités.	— *raisons:* • parce que j'aime être avec les autres • parce que je pratique ces activités avec habileté • parce que c'est bon pour ma santé • parce que je retire une satisfaction personnelle
1.3 Relever parmi ces activités celles qui suscitent chez lui un intérêt et une habileté marqués.	— *exemples:* • je suis très bon en... • ma passion c'est... • j'aime faire... et je réussis très bien
1.4 Comparer ses intérêts et habiletés à ceux des élèves de sa classe.	— *comparaison:* • intérêts différents • habiletés différentes
1.5 Apprécier le caractère particulier de sa personnalité.	— *notions:* • individualité • unicité de la personne

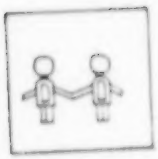


THÈME: Mes possibilités

OBJECTIF TERMINAL 2

RECONNAÎTRE QU'IL A DES POSSIBILITÉS À DÉVELOPPER

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Inventorier certains travaux ou créations qu'il considère avoir réalisé dans son environnement immédiat.	— *réalisations* : • dans sa famille • en classe • avec des amis
2.2 Nommer les étapes qu'il a dû franchir pour parvenir à ces réalisations.	
2.3 Exprimer ce qu'il a ressenti face à ces réalisations.	— *sentiment de* : • satisfaction personnelle • fierté • étonnement
2.4 Savoir qu'il a des possibilités personnelles qui doivent être développées.	— *notions de* : • dépassement de soi • connaissance de soi

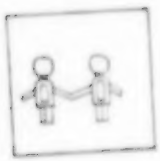


THÈME: Choix d'une relation

OBJECTIF TERMINAL 3

IDENTIFIER SES CRITÈRES PERSONNELS DANS LE CHOIX DE SES RELATIONS INTERPERSONNELLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Reconnaître qu'il pourrait être en relation avec plusieurs personnes.	— *exemples* • les voisins • les élèves de la classe ou d'autres classes • etc.
3.2 Estimer le nombre de personnes avec qui il établit des relations.	
3.3 Dire en ses mots pourquoi il a établi une relation avec une personne plutôt qu'avec une autre.	— *critères de choix* • affinités (mêmes goûts) • même âge • proximité de la maison • même classe
3.4 Savoir que lorsqu'il choisit un ami, il le choisit en fonction de critères personnels et de critères extérieurs à lui.	— *critères personnels* • besoins — attentes — personnalité • possibilité d'avoir sa place dans la relation — *critères extérieurs* • contexte physique • influence familiale
3.5 Identifier ce qu'il juge important pour lui lorsqu'il établit une relation avec une autre personne.	— *exemples* • être à l'aise avec l'autre • s'entendre bien avec l'autre • avoir des intérêts semblables • avoir sa place dans la relation • partager ses joies et ses peines • s'amuser • être compris, dialoguer • etc.
3.6 Identifier certaines attitudes et comportements prudents à l'égard des étrangers.	— *attitudes et comportements prudents* • dans la rue • pendant les loisirs • dans les ascenseurs

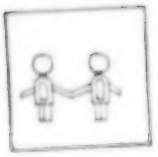


THÈME Réactions émotives

OBJECTIF TERMINAL 4

COMPRENDRE QUE SES RÉACTIONS ÉMOTIVES INFLUENCENT SON COMPORTEMENT ENVERS L'AUTRE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Décrire des situations où il s'est passé quelque chose qui lui a beaucoup plu ou beaucoup déplu.	
4.2 Identifier ses réactions émotives à ces situations.	— *réactions émotives* • joie • amusement • peur • colère • etc.
4.3 Identifier le cas échéant, des réactions émotives qu'il a manifestées dans son comportement.	— *réactions comportementales* • sauter, crier, danser, etc. • sourire, rire, etc. • pleurer, s'enfuir, etc. • crier, frapper, etc.
4.4 Identifier ce que cette réaction a modifié dans la suite de la relation.	
4.5 Identifier d'autres comportements qui auraient pu aussi manifester les mêmes émotions.	
4.6 Imaginer comment une réaction comportementale différente aurait pu modifier le déroulement de la situation.	
4.7 Constater que la façon de manifester ses émotions influe sur la suite de la relation.	
4.8 Observer que la réaction comportementale peut durer plus longtemps que la situation.	— ex.: je suis en colère contre un ami je suis de mauvaise humeur toute la journée
4.9 Observer que son comportement à l'égard de quelqu'un peut être influencé par une émotion vécue récemment.	— ex.: je suis de mauvaise humeur avec ma mère parce que mon ami m'a fait de la peine
4.10 Observer que le comportement de l'autre à son égard peut être influencé par une émotion que ce dernier a connue récemment.	

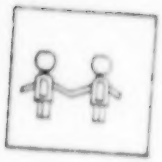


THÈME: L'interprétation

OBJECTIF TERMINAL 5

COMPRENDRE QUE L'ON DÉDUIT LES DISPOSI-
TIONS DE L'AUTRE À NOTRE ÉGARD EN INTER-
PRÉTANT SES COMPORTEMENTS

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Identifier comment il reconnaît les dispositions de l'autre à son égard.	— *comportements indiquant* • bonne/mauvaise humeur • désir de parler/d'être laissé tranquille • satisfaction/insatisfaction à l'égard de son comportement • etc.
5.2 Observer ces mêmes comportements chez soi.	
5.3 Examiner si ces comportements chez soi ont la même signification qu'il leur a accordé chez l'autre.	
5.4 Chercher à connaître la signification du comportement de l'autre.	
5.5 Identifier les conséquences d'une erreur dans l'interprétation de ces comportements.	— *conséquences possibles* • malentendu • réactions de l'autre: étonnement, repli sur lui-même, colère, etc. • fin de la relation • etc.
5.6 Reconnaître qu'il est parfois utile de vérifier auprès de l'autre les dispositions qu'on lui attribue d'après ses comportements.	



THÈME: Le conflit

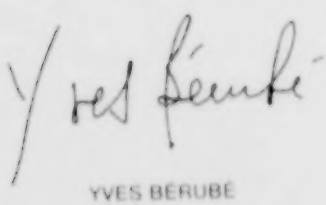
OBJECTIF TERMINAL 6

RECONNAÎTRE QU'UN CONFLIT PEUT ÊTRE VALABLE OU NUISIBLE POUR LA RELATION SELON LA FAÇON DONT IL EST RÉSOLU.

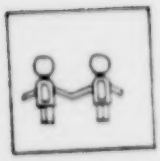
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Identifier ses réactions émotives lors d'un conflit.	— *réactions émotives:* • colère • agressivité • chagrin
6.2 Identifier les différents comportements qu'il adopte lors d'un conflit.	— *comportements:* • fermeture à l'autre • bagarre avec l'autre • soumission au désir de l'autre • discussion avec l'autre
6.3 Identifier certains de ses comportements ou ceux de l'autre qu'il considère avoir été nuisibles pour la relation.	
6.4 Observer ce qui se passe lorsqu'il y a discussion lors d'un conflit.	— *exemples:* • chacun exprime son point de vue • chacun écoute l'autre • diminution de la tension
6.5 Reconnaître que la discussion peut avoir des effets positifs sur la relation.	— *effets:* • négociation — résolution du conflit • meilleure entente • plus grande connaissance de soi et de l'autre
6.6 Reconnaître qu'un conflit, non résolu peut être négatif pour la relation.	— *effets:* • anxiété, agressivité • désintéressement progressif • rancune
6.7 Reconnaître que la façon dont le conflit est résolu influence la qualité de la relation.	

Il m'est agréable de confirmer que le programme d'études intitulé «Formation personnelle et sociale – Primaire», édicté en conformité avec l'article 18 du Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, a reçu l'approbation des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation et constitue un programme dont j'autorise l'utilisation dans toutes les écoles, à compter du 1er juillet 1988.

Le ministre de l'Éducation,



YVES BÉRUBÉ

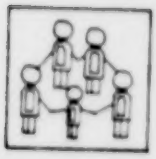


THÈME: Le temps

OBJECTIF TERMINAL 7

RECONNAÎTRE QUE TOUTE RELATION A UNE DURÉE VARIABLE ET QUE CETTE DERNIÈRE A UNE OU PLUSIEURS CAUSES

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Identifier des personnes avec qui il est en relation depuis longtemps.	— *relation*: • avec la famille • avec une amie • avec un voisin • avec un compagnon de classe
7.2 Exprimer les raisons pour lesquelles il poursuit ses relations.	— *exemples*: • besoin de sécurité, d'affection • besoin de plaisir • estime de l'autre • affinités, goûts communs
7.3 Identifier des relations qu'il a eues et qui ont été de courte durée.	
7.4 Identifier les facteurs qui ont pu être la cause de la fin de la relation.	— *facteurs indépendants des partenaires*: • décès • déménagement • rupture — *facteurs dépendant des partenaires*: • manque de considération de la part de l'autre • difficulté de se comprendre • divergence d'opinion • disputes fréquentes • domination de l'un sur l'autre • modification des sentiments de l'un à l'égard l'autre
7.5 Reconnaître que son comportement et celui de l'autre peuvent être la cause de la fin de la relation.	
7.6 Identifier ses réactions émotives lors de la fin d'une relation.	— *exemples*: • chagrin • embarras • regret • soulagement, joie
7.7 Reconnaître que toute relation se vit à l'intérieur d'une période de temps donnée et que divers facteurs en déterminent la durée.	

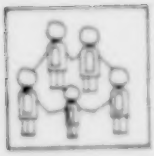


THÈME: La participation

OBJECTIF TERMINAL 8

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE SA PARTICIPATION AU SEIN D'UN GROUPE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
8.1 Identifier les principales situations que comporte sa vie dans un groupe.	— *situations*: • aux activités, au jeu, à la maison ou à l'école
8.2 Identifier les raisons qui l'associe à chacun des groupes.	— *dans la famille*: • lien biologique — *dans la classe*: • âge • quartier — *au jeu*: • intérêts communs
8.3 Identifier son rôle dans chacun de ces groupes.	
8.4 Identifier ses comportements dans le groupe qui facilitent la bonne entente.	
8.5 Imaginer ce qui se passerait s'il ne remplissait pas son rôle dans le groupe.	— *conséquences*: • détérioration du milieu • prise en charge par une autre personne de l'activité • rejet du groupe • contestation • etc.
8.6 Reconnaître que chaque membre participe au bon fonctionnement du groupe.	— *dans la famille*: • ma mère participe en... • mon père participe en... • mes frères et soeurs participent en... — *dans la classe*: • mes compagons participent en... • le professeur participe en...
8.7 Évaluer sa satisfaction de participer à un groupe.	— *éléments d'évaluation*: • fierté personnelle • engagement plus grand • satisfaction de voir que les autres m'estiment
8.8 Indiquer des moyens de participer plus activement au bon fonctionnement du groupe dont il est membre.	— *comportements qui favorisent l'efficacité du groupe*: • je termine ce que j'entreprends • j'assume les responsabilités que le groupe me donne • je suggère des solutions à un problème commun • j'aide mes proches, au besoin • etc.



THÈME: **Echanges et concessions**

OBJECTIF TERMINAL 9

COMPRENDRE QUE TOUTE BONNE RELATION REQUIERT DES ÉCHANGES ET DES CONCESSIONS RÉCIPROQUES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
9.1 Classer en deux catégories: «bonne entente» et «mauvaise entente» les relations qu'il entretient avec d'autres personnes.	— *relations:* • dans la famille • entre amis • dans la classe
9.2 Comparer les façons d'agir de ces personnes envers lui pour chacune des catégories.	
9.3 Comparer ses propres façons d'agir envers l'autre pour chacune des catégories.	
9.4 Reconnaître que la compréhension mutuelle des messages est un facteur de bonne entente.	— *compréhension comparé à malentendu*
9.5 Reconnaître que la prise en considération du point de vue de l'autre est un facteur de bonne entente.	— *considérations:* • écouter comparé à interrompre • reprendre comparé à ignorer • solliciter comparé à ne pas solliciter l'opinion et l'expression du sentiment de l'autre
9.6 Reconnaître que le souci du sentiment que l'autre éprouve à son égard est un facteur de bonne entente.	
9.7 Reconnaître que les concessions mutuelles sont un facteur de bonne entente.	— *concessions (ex.):* • prêter quelque chose • admettre que l'autre a raison • accepter de faire quelque chose pour l'autre sans contrepartie immédiate • etc.
9.8 Reconnaître que la capacité d'exprimer son opinion et ses sentiments est un facteur de bonne entente.	

THÈME: L'harmonie

OBJECTIF TERMINAL 10

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE RELATIONS HARMONIEUSES AU SEIN D'UN GROUPE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
10.1 Identifier les activités de groupe auxquelles il participe dans sa famille et dans la classe.	— *activités:* • loisirs • travail d'équipe • jeux
10.2 Se rappeler une activité de groupe où il a éprouvé beaucoup de joie et de bien-être.	
10.3 Décrire son comportement dans cette situation.	
10.4 Se rappeler une situation où il y a eu conflit avec un ou plusieurs membres du groupe.	
10.5 Décrire son comportement dans cette situation.	
10.6 Identifier les causes du conflit.	
10.7 Imaginer d'autres causes de conflit possibles.	
10.8 Parmi les causes de conflit, indiquer celles sur lesquelles il peut intervenir.	
10.9 Énumérer les facteurs qui contribuent à une harmonie au sein d'un groupe.	

BIBLIOGRAPHIE

AUDET, J.P., «L'humanisation de l'école, le problème des relations humaines», dans la revue *Prospectives* vol 14, nos 1-2, février 1978, pp. 41-50.

AUGER, L., *Communication et épanouissement personnel*, Éd. de l'Homme, Montréal, 1972.

DE PERETTI, A., *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*, Paris, Éd. de l'Épi, 1966, 304 p.

DURAND-DASSIER, Jacques, *Structure et psychologie de la relation*, Paris, Éd. EPI, 1971, 203 p.

GAZDA, G.M., *Human relations development, a manuel for educators*, Allyn and Bacon, 1973, 195 p.

JOHNSON, D.W., *Reaching out, interpersonal effectiveness and self actualization*, Prentice-Hall, 1972, 269 p.

JOURARD, Sidney, M., *La transparence de soi*, les Éditions St-Yves Inc., 1972.

LAING, Ronald D., *La politique de l'expérience: essai sur l'aliénation*, Paris, Stocle, 1980, 127 p.

LAING, Ronald D., Esterson, Aaron, *L'équilibre mental, la folie et la famille*, trad. de l'anglais par Micheline Languilhommie, Paris, F. Maspero, 1979, 297 p.

LAING, Ronald, D., Elsen Claude, *Noeuds*, Paris, Stock, 1978, 116 p.

MASLOW, Abraham H., *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Coll. Fayard, 1972, 269 p.

ORAISON, Marc, *Être avec... la relation à autrui*, Paris, éd. du Centurion, 1967, 189 p.

PEITSH, W.V., *Human being, how to have a creative relationship instead of power struggle*, Lawrence Hill, 1974, 254 p.

ROGERS, C.R., *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, Coll. Organisation et sciences humaines, 1968, 286 p.

SELMAN, Robert L., *The Growth of Interpersonal Understanding*, Developmental and chimical analyses, Academic Press, New York, 1980, 343 p.

ST-ARNAUD, Y. *Essai sur les fondements psychologiques de la communauté*, Montréal, Les Éditions du centre interdisciplinaire de Montréal, 1970.

ST-ARNAUD, Y., *Les petits groupes. Participation et communication*, Presses de l'Université de Montréal, Éd. C.I.M., 1978, 176 p.

SAINT-ARNAUD, Y., *La personne humaine, introduction à l'étude de la personne et des relations interpersonnelles*, Les Éditions de l'Homme Ltée, Ottawa, 1974, 200 pages.

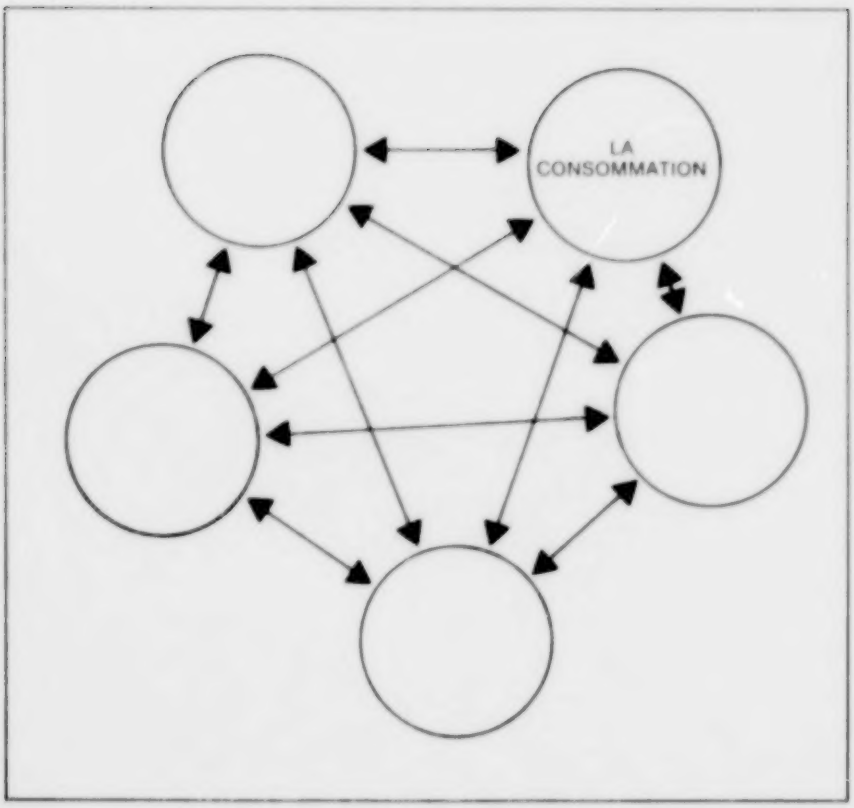
WACKENHEIM, Gérard, *Communication et devenir personnel*, Éditions de l'Épi, Paris, 1969, 343 pages.

WATTS, A., *Amour et connaissance de soi*, traduit par P.H. Gonthier, Paris, 1966.

ZUNIN, L., Zunin N., *Contact, les quatre premières minutes d'une rencontre*, Montréal, Éd. de l'Homme, 1975.

VOLET D

Éducation à la consommation



SOMMAIRE

1. Contribution spécifique de l'Éducation à la consommation au développement de l'élève

2. Relation entre le volet «Éducation à la consommation» et les autres volets du programme

3. Problématique du volet «Éducation à la consommation»

   3.1 Description sommaire de la société de consommation

   3.2 Une conscience à éveiller

   3.3 L'enfant — cible

   3.4 La famille — premier lieu d'éducation à la consommation

   3.5 L'école — milieu de consommation et d'éducation à la consommation

4. Orientations du volet «Éducation à la consommation»

   4.1 Rôle de l'école

   4.2 Objectif global du volet «Éducation à la consommation»

   4.3 Buts de l'éducation à la consommation

   4.4 Objectifs généraux

5. Contenu et objectifs d'apprentissage

   5.1 Contenu d'apprentissage

   5.2 Objectifs d'apprentissage

6. Bibliographie

1. CONTRIBUTION SPÉCIFIQUE DE L'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION AU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

Tout comme les volets précédents de ce programme, le volet «Éducation à la consommation» propose un programme d'études dont la finalité est le développement personnel et social de l'élève. Le présent volet aborde ce développement dans le but d'éveiller l'élève à son rôle de consommateur dans l'activité économique et de le former à l'exercice de ce rôle exigeant, c'est-à-dire «apprendre à devenir un consommateur avisé».

Du point de vue personnel, ce volet vise l'acquisition d'une connaissance plus approfondie de soi en tant que consommateur déjà réel. Ce volet comprend aussi une démarche où l'élève est amené à reconnaître son comportement de consommateur, à évaluer ses choix de consommation en fonction de ses critères personnels et à rechercher des moyens d'améliorer ses choix en égard à leurs conséquences sur son équilibre personnel. De plus, il situe l'élève dans une démarche de collecte d'informations, d'ouverture et de réflexion sur la société de consommation en général et sur sa propre démarche comme consommateur.

Sur le plan social, ce volet vise entre autres le développement d'un jugement critique face à la société de consommation, l'acquisition de connaissances plus approfondies des autres, de leurs attitudes et de leurs façons d'agir à l'égard de la consommation et enfin une prise de conscience chez l'élève de l'implication sociale du rôle qu'il exerce dans le domaine de la consommation.

2. RELATIONS ENTRE LE VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» ET LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME

Les principales incidences des autres volets du programme sur le volet «Éducation à la consommation» sont les suivantes:

L'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS

	Éducation à la consommation
Éducation à la santé	Santé en tant que valeur dans le choix des réponses à ses besoins.
Éducation à la sexualité	Commercialisation de la sexualité. Attention portée à la publicité sexiste.
Éducation aux relations interpersonnelles	Respect de son intégrité dans les choix de consommation.
Éducation à la vie en société	Aspect social de la consommation. Droits et responsabilités du consommateur. Attention portée aux promoteurs de biens et services nouveaux.

3. PROBLÉMATIQUE DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION»

3.1 DESCRIPTION SOMMAIRE DE LA SOCIÉTÉ DE CONSOMMATION

Dans une société économiquement fondée sur le principe de la libre concurrence, l'un des principaux acteurs de la vie économique est sans aucun doute le consommateur. En effet, c'est pour lui que l'on produit, c'est lui que l'on veut séduire et convaincre finalement de se procurer marchandises, biens et services. Le consommateur est donc au coeur même de toute l'activité économique, c'est à lui que revient la décision d'acheter; il lui revient de juger les produits, de faire des choix et d'influencer ce faisant le développement économique de la société dans laquelle il se situe.

La consommation est un acte qui permet à tout citoyen, tout individu de choisir des biens de consommation et des services de nature à lui permettre de vivre comme il l'entend. Par ailleurs, le phénomène «consommation» a pris un essor considérable ces dernières années; le climat économique favorable et l'évolution technologique nous ont conduit dans un univers de biens de toutes sortes et ce dans tous les domaines.

Les stratégies du commerce ont inventé des techniques de vente assez particulières et ont fait naître chez les consommateurs des désirs sans cesse grandissants en les encourageant à ne rien se refuser et ce, le plus rapidement possible.

Une foule de sollicitations diverses et un nombre impressionnant de produits et de services bombardent *l'enfant consommateur*, comme l'adulte sous les feux roulants de la publicité et de la réclame.

Les adultes voient leurs préoccupations, leurs motivations et leurs valeurs complètement chambardées. Consommer devient un état permanent. On entasse une quantité de biens, on profite d'un tas de services, on achète, on prend, on ramasse et on finit tout de même par se retrouver le plus souvent insatisfait et désabusé. On ne voit même plus la différence entre ses besoins essentiels et ses besoins superflus. On se fait toujours prendre à acheter, «l'objet vedette» de l'heure, indispensable à son bonheur. Tous, nous exerçons à plein temps le métier de consommateur.

3.2 UNE CONSCIENCE À ÉVEILLER

De plus en plus de citoyens sont conscients des conséquences néfastes qui découlent de la consommation telle qu'elle est pratiquée actuellement: détérioration de l'environnement, épuisement des matières premières, déséquilibre de la répartition des ressources, endettement. De plus en plus d'institutions, de groupes et d'individus se mobilisent pour tenter de contrer ce phénomène.

Toutefois, le défi est de taille. La surproduction et l'incitation à la consommation font partie inhérente de notre mode de développement économique. Une Éducation à la consommation a donc son mérite, mais elle a aussi ses limites. En effet, il devient paradoxal d'inciter à moins consommer alors que les vêtements et les chaussures sont très souvent fabriqués de façon à durer de moins en moins longtemps, les appareils électroménagers, les voitures, les jouets à faire défaut fréquemment. Toutefois, on ose croire que plus il y aura d'individus conscients de ce qui se passe à ce niveau, plus il y aura de chances que les comportements personnels et collectifs de consommation changeront et que les pressions exercées sur le système de consommation seront fortes.

3.3 L'ENFANT — CIBLE

L'Éducation à la consommation est très importante d'autant plus qu'elle s'adresse à un consommateur déjà sollicité par les producteurs et les publicitaires.

Nous vivons au sein d'une société de surconsommation. La civilisation industrielle en est au point où pour maintenir son rythme de production, il lui faut inciter, par toutes les ressources de la publicité, le consommateur à consommer davantage et si c'est possible, à trouver pour ses produits de nouvelles couches de consommateurs. Depuis quelques années, ce sont les enfants que l'on vise particulièrement pour en faire des surconsommateurs.

Dans cette société de consommation, l'enfant exerce sur les commerçants un attrait très particulier. Parce qu'il est sensible, influençable, perméable, l'environnement économique et social déploie beaucoup d'efforts pour attirer l'enfant et lui créer de nouveaux besoins.

Impact de la publicité sur l'enfant

On reconnaît l'importance de la publicité et l'impact qu'elle joue sur l'enfant. Il ne fait plus de doute que la publicité télévisée, entre autres, se donne précisément pour mission d'influer sur les comportements des enfants afin de les inciter inconsciemment ou non, à désirer tout ce qu'on leur présente. L'enfant vit dans un monde de fantaisie

et d'emblée est prêt à tout accepter et à croire tout ce qu'on lui dit et montre. En raison de son immaturité, le jeune enfant est pour ainsi dire sans défense contre ce que lui proposent les publicitaires. Il ne perçoit guère les arguments persuasifs que véhicule le message publicitaire. De plus, la publicité offre rarement une image conforme à la réalité. Trop souvent, l'enfant constate avec amertume que la réalité ne correspond pas à son rêve: il délaisse l'objet de tant de convoitise pendant que la télévision s'efforce de lui «vendre un autre rêve».

Les pressions auxquelles sont soumis les enfants par le jeu d'une publicité intensive bien orchestrée, amènent ces derniers à croire que la possession des biens annoncés leur assurera un plaisir sans limite.

Notre société de consommation plonge l'enfant dans un monde où tout se vend et où tout peut s'acheter. Et puisqu'il n'a pas de pouvoir d'achat comme tel, on ne peut s'attendre à ce qu'il ait une estimation rationnelle de la valeur des choses.

Il faut absolument donner à l'enfant une Éducation à la consommation car dès son jeune âge, il est consommateur et le sera tout au cours de son développement. Aussi convient-il de le former à une consommation avisée, c'est-à-dire de lui permettre de prendre conscience de ses véritables besoins, de développer son esprit critique face à la société de consommation et d'adopter des attitudes et des comportements responsables dans ce domaine.

3.4 LA FAMILLE — PREMIER LIEU D'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION

Les enfants, sont dès le tout jeune âge des consommateurs ou tout au moins des moteurs de la consommation et la famille devient pour l'enfant le premier contact avec la société. Les parents ont la responsabilité de donner les «premiers cours d'initiation à la consommation». Il y aura moins de tiraillements pour équilibrer le budget familial si les enfants comprennent qu'il est plus important de se procurer ce qui est essentiel, une saine nourriture, des vêtements confortables et durables, un logement décent, des soins médicaux adéquats, que de contenter des envies immodérées de vêtements à la mode, de jouets, de bonbons, de boissons et d'autres biens de même acabit. Non pas que tous ces biens secondaires ou accessoires soient toujours foncièrement mauvais! Mais dans la vie, il faut apprendre à fixer les bonnes priorités, à y pourvoir avant de songer à s'offrir un certain luxe.

Que les parents puissent se permettre de payer force gâteries à leurs enfants ne signifie pas que ces derniers pourront, toute leur vie durant, s'en offrir autant. Il faudra plus tard qu'ils sachent se priver de biens secondaires et s'en tenir, eux aussi, à l'essentiel d'abord.

Les parents sont donc les premiers éducateurs de leurs enfants, pour la consommation comme dans bien d'autres domaines. Leur classe c'est la cuisine, le salon, l'épicerie du coin, le supermarché, le centre d'achats... Partout où ils montrent à leurs enfants comment ils utilisent eux-mêmes leur argent, organisent leur budget, répondent aux demandes des enfants. Les attitudes de la famille, à l'égard des biens matériels, l'organisation et les priorités qu'on y privilégie, les revenus qu'on a et les dépenses qu'on fait, voilà autant de facteurs qui composent finalement un mode de vie et qui influencent très tôt les enfants et façonnent leurs comportements de consommateurs.

Pour bien comprendre ce qui précède, il suffit de se demander comment d'un côté, réagissent les enfants d'une famille où l'on répare et entretient scrupuleusement ce qu'on a, ou l'on fait servir à d'autres fins des objets qu'on se préparait à jeter, où l'on garde les choses jusqu'à ce qu'elles soient vraiment inutilisables et de l'autre côté, les enfants d'une famille où l'on jette ces biens aussitôt qu'ils se brisent ou se démodent? Comment réagissent les enfants qui se font toujours répondre «OUI» ou «NON» sans explications chaque fois qu'ils demandent quelque chose et ceux à qui les parents expliquent qu'à cause de la qualité de l'objet désiré, de son utilité, de son coût, il convient de l'acheter ou de ne pas l'acheter? Comment réagissent les enfants dont les parents contentent automatiquement tous les désirs et ceux dont les parents essaient de découvrir avec eux si le produit annoncé a les qualités qu'on lui prête à la télévision et jusqu'à quel point il peut être utile si l'on regarde ce qu'ils ont déjà ou ce qu'ils voudront ou devront avoir plus tard?

L'enfant apprend à être moins catégorique dans l'expression de ses volontés et peut les nuancer selon les circonstances et les étapes de son évolution. Il devient capable de se construire une échelle de valeurs, c'est-à-dire d'ordonner ses besoins selon leur importance, de prévoir les conséquences de ses gestes et des choix qu'il fait. Il devient même en mesure de gérer et de contrôler ses biens et développe vite sa capacité de calculer, d'estimer la valeur des choses et de les utiliser. Par sa famille, il apprend vite qu'il fait partie d'une collectivité et qu'il y a des exigences auxquelles il doit se soumettre ainsi que des compromis à ac-

cepter afin que tous obtiennent un minimum de satisfaction.

3.5 L'ÉCOLE MILIEU DE CONSOMMATION ET D'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION

L'école est le lieu public que l'enfant fréquente le plus assidûment à partir de l'âge de 5 ans. Il apprend très vite à se familiariser avec ce milieu. Le lien d'appartenance avec l'école s'établit rapidement.

Par ses rapports sociaux qui se multiplient l'élève découvre à l'école une réalité extérieure, indépendante de lui, dont il doit tenir compte dans toutes les manifestations de sa personnalité. Jusqu'à 5 ans, sa vie était axée presque inclusivement sur les personnages familiaux et quelques autres que la télévision lui fournissait. Le milieu familial et le milieu physique environnant composaient son univers.

Maintenant dans ce milieu scolaire, l'élève évolue graduellement au milieu de personnes avec qui il prend contact régulièrement et qui l'influencent globalement. Il vit aussi dans un lieu physique qui met à sa disposition quantité de biens et de services publics qu'il utilise pour se développer. L'école devient donc, après la famille, un milieu de consommation où l'élève exerce quotidiennement son rôle de consommateur. En est-il conscient?

Tout au long de son expérience scolaire, l'élève est constamment en relation avec d'autres personnes qui manifestent comme lui des besoins à satisfaire et qui ont des habitudes de consommation inhérentes à leur milieu familial. Chaque individu a des façons particulières et des priorités différentes dans son mode de consommation. Le milieu scolaire par les nombreuses influences qui s'en dégagent devient un lieu où l'élève est aux prises avec diverses sollicitations qui viennent déranger ses habitudes et quelques fois remettre en question celles de sa famille. En maintes occasions, l'enfant exprime de nouveaux besoins; que l'on pense seulement aux enfants qui font voir aux autres les nouveaux objets qu'ils possèdent.

Cette réalité, quoique normale, peut être assumée en donnant à l'élève une formation de base sur ce qu'implique son statut de consommateur. Être attentif et critique, apprendre à réfléchir, cerner ce qui est le plus important pour soi, cerner ses besoins. N'est-ce pas là ce qu'il convient d'apprendre?

Dans son ensemble, l'école se définit comme un bien et un service public offert à la collectivité dans le but de subvenir à ses besoins et lui fournir certains services nécessaires à sa formation et son bien-être. Elle constitue un élément important de l'environnement que l'élève utilise pour sa consommation.

Or, il y a actuellement dans les écoles, un courant de sans gêne et de non-respect du bien collectif. Bon nombre d'enfants adoptent des comportements irrespectueux vis-à-vis de l'école. Ils perdent de vue l'aspect «propriété publique». Les jeunes ont tendance à abandonner l'entretien de leur école au concierge et augmentent souvent la tâche de ce dernier en laissant traîner ici et là, objets et déchets qu'eux-mêmes pourraient ramasser, en abîmant le mobilier sans le moindre scrupule, et en écrivant sur les murs et les boiseries. De plus, le gaspillage et la détérioration des articles scolaires mis à leur disposition augmentent les coûts d'entretien et de réparations.

Ainsi faut-il leur apprendre que leur comportement entraîne des conséquences désagréables pour la collectivité et qu'eux-mêmes seront appelés dans quelques années, tout comme leurs parents maintenant, à payer des taxes supplémentaires pour des dépenses qui pourraient être évitées avec un minimum de bonne volonté.

Les élèves ont besoin d'être sensibilisés et informés à ce sujet. Ils doivent être conscients des effets d'une mauvaise utilisation de biens et des services publics en général. Il est souhaitable que l'éducateur réfléchisse avec eux sur le rôle que chacun a à jouer face à la chose publique.

4. ORIENTATIONS DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION»

4.1 RÔLE DE L'ÉCOLE

La famille demeure toujours la première cellule de base pour la formation du jeune consommateur, comme pour bien d'autres choses. L'école, pour sa part, joue un rôle de complémentarité.

Par les nombreuses activités qu'elle propose, par les nombreuses situations qu'elle exploite avec l'élève, l'école intervient quotidiennement dans la préparation des jeunes à la vie pratique. L'école jouit d'une situation enviable pour faire l'Éducation à la consommation. Encore faut-il que les éducateurs soient sensibilisés à la nécessité de former les jeunes en matière de consommation.

La société de consommation commande un mode de vie qui engendre des attitudes et des comportements et c'est précisément à ce niveau

que l'école doit agir pour rendre le jeune consommateur plus autonome et responsable.

À l'école, l'Éducation à la consommation doit donc être conçue comme un moyen d'amener en profondeur le jeune consommateur à rationaliser ses comportements de consommation non pas en lui imposant des valeurs par un discours moralisateur, mais en lui proposant une démarche qui lui facilitera la découverte de ses véritables besoins et la détermination des biens et des services essentiels pour les satisfaire.

Face à la multitude des biens et des services offerts au choix du jeune consommateur, face aux nombreuses tentatives de manipulation et de sollicitation dont il peut être l'objet, l'école fera bien de munir l'élève de moyens qui lui permettront de discerner au moins le pourquoi de ces agissements, de le prévenir des pièges qui lui sont tendus, de le rendre attentif et critique à l'égard des sollicitations qui l'assaillent de toutes parts et de le conscientiser sur le rôle qu'il joue dans l'économie. L'école doit aider l'élève à prendre conscience de l'environnement économique dans lequel il évolue et l'amener à acquérir des compétences, c'est-à-dire des aptitudes, des habilités, des connaissances vis-à-vis de cet environnement économique et social qui le sollicite de toutes parts.

Sans se substituer au jugement du jeune consommateur, les éducateurs peuvent lui donner les instruments susceptibles de réduire au minimum les risques que comporte sa liberté de choix. Ils peuvent lui faire comprendre sa fonction dans l'activité économique. Ils pourront lui proposer des valeurs nouvelles et exaltantes: la qualité de la vie, le respect de l'environnement, l'économie des ressources naturelles, l'orientation du système de production vers des buts plus conformes à l'idéal humain.

4.2 OBJECTIF GLOBAL DU VOLET ÉDUCATION À LA CONSOMMATION

Partant de la problématique de l'Éducation à la consommation et du rôle que doit jouer en la matière, l'objectif ultime de l'Éducation à la consommation se situe d'une part, dans le prolongement du développement qui se fait dans la famille et d'autre part, dans le développement chez l'élève d'un rôle de consommateur qui contribue à son épanouissement ainsi qu'à celui de son milieu.

L'objectif global de l'éducation à la consommation doit consister à:

> Fournir à l'élève toutes les possibilités d'adopter un comportement responsable dans le domaine de la cosommation.

4.3 BUTS DE L'ÉDUCATION À LA CONSOMMATION

Compte tenu que l'objectif global demande que l'élève se centre sur lui-même avant d'aborder sa relation avec son environnement physique, humain et social, les intentions éducatives du volet «Éducation à la consommation» se répartiront à partir de quatre types de relations.

Le premier but aborde le type de relation où la personne cherche à se définir comme consommateur et à assumer son rôle dans ce domaine de manière avertie et appropriée à son statut et à son âge.

Le deuxième but aborde la relation où la personne est en contact avec l'environnement physique et cherche à tirer de cet environnement les ressources dont elle a besoin tout en préservant la qualité de cet environnement.

Le troisième but aborde la relation où la personne est en interaction avec une autre personne et cherche à exercer un rôle de consommateur de façon authentique tout en maintenant l'harmonie entre elle et l'autre.

Le quatrième but aborde la relation où la personne est en contact avec l'environnement social et cherche un mode de consommation qui soit respectueux de son identité de consommateur et responsable à l'égard de la collectivité.

En conséquence, les buts du volet sont les suivants:

1. Favoriser chez l'élève la connaissance de soi en tant que consommateur, en l'aidant à assumer un rôle approprié à son statut et à son âge.
2. Favoriser chez l'élève la connaissance de l'environnement physique en tant que source de satisfaction de ses besoins et l'adoption d'attitudes et de comportements susceptibles de préserver la qualité de son milieu.
3. Favoriser chez l'élève la connaissance de l'autre en tant que consommateur avec qui il est en relation et l'adoption d'attitudes et de comportements qui soient à la fois conformes à ses options personnelles et respectueux de celles de l'autre.

4. Favoriser chez l'élève la connaissance éclairée de la société de consommation et l'adoption d'attitudes et de comportements responsables à l'égard de la collectivité.

4.4 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts du volet «Éducation à la consommation» recouvrent l'ensemble des études primaires et secondaires. Ils expriment les grandes intentions de l'«Éducation à la consommation» à l'école. Cependant ils ne précisent pas les études particulières au primaire et au secondaire.

Afin de préciser ce qui est spécifique au primaire et au secondaire, il est nécessaire de pousser plus loin cette analyse et de tenir compte des particularités des élèves visés en termes de besoins et de développement. Ceci nous amène à déterminer les objectifs généraux pour les deux ordres d'enseignement.

Au *primaire*, les objectifs généraux cherchent à ce que l'élève:

1. Prenne conscience de son statut de consommateur.
2. Comprenne l'impact de ses choix de consommation sur son équilibre personnel.
3. Prenne conscience des répercussions qu'ont ses choix sur l'environnement physique.
4. Développe son habileté à évaluer ses choix de consommation en respectant ses critères personnels et ceux de l'autre.
5. Prenne conscience de la dimension sociale de la consommation et des répercussions qu'ont ses choix sur la collectivité.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «EDUCATION À LA CONSOMMATION» AU PRIMAIRE

Objectif global de l'Éducation à la consommation

Fournir à l'élève toutes les possibilités d'adopter un comportement responsable dans le domaine de la consommation.

Buts de l'Éducation à la consommation en ce qui concerne les relations qu'implique l'objectif global

1. Favoriser chez l'élève la connaissance de soi en tant que consommateur, en l'aidant à assumer un rôle approprié à son statut et à son âge.
2. Favoriser chez l'élève la connaissance de l'environnement physique en tant que source de satisfaction de ses besoins et le développement d'attitudes et de comportements susceptibles de préserver la qualité de son milieu.
3. Favoriser chez l'élève la connaissance de l'autre en tant que consommateur avec qui il est en relation et le développement d'attitudes et de comportements qui soient à la fois conformes à ses options personnelles et respectueux de celles de l'autre.
4. Favoriser chez l'élève une connaissance éclairée de la société de consommation et l'adoption d'attitudes et de comportements responsables à l'égard de la collectivité.

Objectifs généraux de l'Éducation à la consommation au primaire

Que l'élève:

1. Prenne conscience de son statut de consommateur.
2. Comprenne l'impact de ses choix de consommation sur son équilibre personnel.
3. Prenne conscience des répercussions qu'ont ses choix sur l'environnement physique.
4. Développe son habileté à évaluer ses choix de consommation en respectant ses critères personnels et ceux de l'autre.
5. Prenne conscience de la dimension sociale de la consommation et des répercussions qu'ont ses choix sur la collectivité.

5. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

5.1 CONTENU D'APPRENTISSAGE

Au *primaire*, les contenus pertinents au développement d'un comportement responsable dans le domaine de la consommation concernent surtout la relation de l'élève avec lui-même, avec les autres ainsi que la relation avec l'environnement physique. La relation de l'élève avec la société en général constitue ici une première sensibilisation aux principaux aspects de la consommation, étant donné le degré de socialisation de l'élève.

Pour ce qui est de la *relation avec soi*, les contenus porteront sur l'identification des besoins fondamentaux de la personne humaine, les facteurs qui déterminent les choix en consommation et l'étude des liens étroits entre le mode de consommation et la santé personnelle afin que l'élève parvienne à rationaliser son comportement en consommation.

En ce qui concerne la *relation de l'élève avec d'autres personnes*, les contenus d'apprentissage traiteront des différences individuelles, des interinfluences qui entrent en jeu dans une relation interpersonnelle et des conséquences des choix de consommation sur la qualité des relations, ceci dans le but de sensibiliser l'élève à l'importance du respect mutuel lors de situations de consommation.

La *relation de l'élève avec l'environnement physique* abordera les contenus relatifs aux ressources offertes par le milieu, aux modes d'utilisation des biens, aux modes de satisfaction des besoins; des modes et des choix de consommation seront étudiés en fonction d'une valeur à promouvoir: la qualité de l'environnement.

Enfin, *la relation de l'élève avec la société* traitera de la publicité dans sa forme et son rôle afin d'amener l'élève à développer son esprit critique face aux diverses sollicitations. Les contenus traiteront aussi des conséquences sociales des choix effectués en consommation.

Le tableau qui suit présente la répartition des contenus abordés au primaire selon les quatre types de relations, les champs spécifiques d'intervention de l'école, les thèmes de travail et les objets d'étude.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» AU PRIMAIRE

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDES
Relation de l'élève avec lui-même ou il construit son identité de consommateur et cherche à définir son rôle de consommateur de façon éclairée, appropriée à son statut et à son âge.	— Conscience du statut de consommateur.	— Statut de consommateur.	— besoins — consommation de biens et services — actions de consommation — aspects de la consommation
		— Modes de satisfaction des besoins.	— nature des besoins fondamentaux — nature des besoins secondaires — relation entre besoins — santé — consommation de biens — consommation de services
	— Conscience de la relation entre consommation et équilibre personnel.	— Facteurs qui influencent les choix.	— désir et expérience personnelle — ressources matérielles et financières — opinion des autres et publicité — facteurs déterminant mes choix
		— Conséquences des choix de consommation sur l'équilibre personnel.	— conséquences souhaitables et non souhaitables — bons et mauvais choix — moyens d'améliorer ses choix

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» AU PRIMAIRE

TYPE DE RELATIONS	CHAMPS D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDES
Relation de l'élève avec son environnement physique où il cherche un mode de consommation favorable à la qualité de son environnement.	— Conscience de la relation entre mode de consommation et qualité de l'environnement.	— Ressources de l'environnement.	— éléments de consommation — biens et services — milieux de vie
		— Modes d'utilisation des biens.	— biens réutilisés — biens non réutilisés — détérioration des biens — entretien — effets du mode d'utilisation des biens sur la durabilité
		— Mode de consommation.	— consommation abusive — consommation inadéquate — biens et services gaspillés — conséquences d'une mauvaise utilisation d'un bien ou lieu
		— Conséquences des choix de consommation sur la qualité de l'environnement physique.	— conséquences souhaitables et non souhaitables — bons et mauvais choix — moyens d'améliorer ses choix
Relation de l'élève avec une autre personne où il cherche à exercer son rôle de consommateur de façon authentique et harmonieuse avec l'autre.	— Conscience de son identité de consommateur et de celle de l'autre.	— Différences individuelles.	— diversité des choix de consommation — motifs de la diversité des choix — influence de l'autre — influence sur l'autre — sentiments ressentis — influences positives et négatives — respect de soi et de l'autre
		— Conséquences des choix de consommation sur la qualité des relations interpersonnelles.	— conséquences souhaitables et non souhaitables — bons et mauvais choix — moyens d'améliorer ses choix
Relation de l'élève avec l'environnement social où il cherche un mode de consommation à la fois authentique et responsable à l'égard de la société dans laquelle il évolue.	— Conscience de la dimension sociale de la consommation et des répercussions de ses choix sur la collectivité.	— Rôle de la publicité dans le choix des réponses aux besoins.	— formes de réclames publicitaires — éléments incitatifs — éléments informatifs — utilité de la publicité — raisons de l'influence de la publicité — critique de réclames publicitaires
		— Conséquences des choix de consommation sur l'environnement social.	— conséquences souhaitables et non souhaitables — bons et mauvais choix — moyens d'améliorer ses choix

5.2 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble des objectifs du primaire, le tableau suivant présente tous les objectifs généraux ainsi que les objectifs terminaux de cycle qui s'y rattachent.

Les pages qui suivent reprennent pour les deux cycles du primaire, chaque objectif terminal de façon explicite, c'est-à-dire avec les objectifs intermédiaires qui s'y rattachent.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA CONSOMMATION» AU PRIMAIRE

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève	**L'élève sera capable de:**	
1. Prenne conscience de son statut de consommateur.	*1er cycle*	
	T.1 Reconnaître qu'il a un statut de consommateur.	(4)
	T.2 Distinguer, parmi ses besoins conscients, ses besoins fondamentaux physiologiques.	(5)
	T.3 Reconnaître que dans son environnement, il consomme des biens et des services.	(6)
2. Comprenne l'impact de ses choix de consommation sur son équilibre personnel.	*1er cycle*	
	T.4 Reconnaître que divers types de facteurs influencent le choix des réponses à ses besoins.	(5)
	2e cycle	
	T.1 Évaluer les choix de consommation en fonction de leurs conséquences sur son équilibre personnel.	(4)
3. Prenne conscience des répercussions qu'ont ses choix sur l'environnement physique.	*1er cycle*	
	T.5 Reconnaître que sa façon d'utiliser les biens en détermine la vie utile.	(4)
	2e cycle	
	T.2 Reconnaître qu'il utilise les ressources de l'environnement pour satisfaire ses besoins.	(3)
	T.3 Évaluer son mode de consommation en ce qui concerne la qualité de l'environnement.	(6)
	T.4 Évaluer ses choix de consommation en fonction de leurs conséquences sur la qualité de l'environnement physique.	(4)
4. Développe son habileté d'évaluer ses choix de consommation en respectant ses critères personnels et ceux de l'autre.	*1er cycle*	
	T.6 Reconnaître que chaque personne a sa façon particulière de consommer.	(2)
	2e cycle	
	T.5 Reconnaître la nécessité de discuter les choix de consommation lors de relations interpersonnelles.	(6)
	T.6 Évaluer ses choix de consommation en fonction de la qualité de ses relations interpersonnelles.	(4)
5. Prenne conscience de la dimension sociale de la consommation et des répercussions qu'ont ses choix sur la collectivité.	*1er cycle*	
	T.7 Évaluer ses choix de consommation en fonction de leurs conséquences sur la collectivité.	(4)
	2e cycle	
	T.7 Comprendre le rôle joué par la publicité dans le choix des réponses à ses besoins.	(9)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs intermédiaires reliés à l'objectif terminal.

objectifs terminaux et intermédiaires 1er cycle

THÈME: Statut de consommateur

OBJECTIF TERMINAL 1

RECONNAÎTRE QU'IL A UN STATUT DE CONSOMMATEUR.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Reconnaître qu'il a des besoins à satisfaire depuis sa naissance.	— *besoins:* • de se nourrir • de bouger • de se vêtir • de ses parents • de jouer • de se loger
1.2 Reconnaître que les besoins qu'il éprouve provoquent une consommation de biens et de services.	— *exemples:* • besoin de manger — nourriture • besoin de se vêtir — vêtements • besoin de se loger — maison • besoin de jouer — jeux, jouets
1.3 Nommer des actions qui caractérisent son statut de consommateur.	— *actions:* • acheter tels produits • utiliser tels produits • se servir de tels produits • user tels produits • consommer de l'électricité
1.4 Identifier différents aspects de sa consommation.	— *consommation:* • alimentaire • vestimentaire — *consommation:* • de livres • de jouets • de télévision • etc.

THÈME: Statut de consommateur

OBJECTIF TERMINAL 2

DISTINGUER, PARMI SES BESOINS CONSCIENTS, SES BESOINS FONDAMENTAUX PHYSIOLOGIQUES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Inventorier ce qu'il considère comme nécessaire pour être heureux, en santé, pour se sentir bien.	— *besoins* • se nourrir • se vêtir • se loger • avoir chaud • dormir • jouer • etc.
2.2 Identifier lesquels de ces besoins doivent être satisfaits pour conserver sa santé physique.	— *besoins fondamentaux physiologiques* • se nourrir • se protéger contre les intempéries (logements, vêtements)
2.3 Reconnaître que tous les humains ont les mêmes besoins fondamentaux physiques.	
2.4 Identifier des objets qu'il a considéré comme nécessaires, après en avoir vu la publicité.	
2.5 Distinguer si ces besoins suscités par la publicité relèvent ou non des besoins fondamentaux.	

THÈME: Modes de satisfaction des besoins

OBJECTIF TERMINAL 3

RECONNAÎTRE QUE DANS SON ENVIRONNEMENT IL CONSOMME DES BIENS ET DES SERVICES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Constater que, dans certains cas, il peut satisfaire seul ses besoins, et qu'à d'autres moments, il a besoin de l'aide d'autres personnes.	— *besoins qu'il peut satisfaire seul:* • se nourrir (parfois) • jouer (certains jeux) • etc. — *besoins qu'il ne peut satisfaire seul:* • se loger • jouer en groupe • etc.
3.2 Reconnaître que, quand il satisfait seul ses besoins, il le fait à l'aide d'objets.	— *biens consommés:* • nourriture • jouets • etc.
3.3 Reconnaître que, quand d'autres personnes l'aident à satisfaire ses besoins, elles lui rendent un service.	— *services dont il bénéficie:* • partage d'un jeu • construction d'une maison • etc.
3.4 Inventorier des services qu'il consomme.	— *services consommés:* • aide bénévole (parents, amis) • école • poste • magasins • etc.
3.5 Inventorier des biens qu'il consomme.	— *biens consommés:* • aliments • meubles • livres • jouets • papier • etc.
3.6 Distinguer biens personnels et biens publics.	— *biens personnels:* • objet de consommation qui lui appartient et dont il a l'entière responsabilité — *biens publics:* • objets et services mis à la disposition de la collectivité et dont tous les membres ont la responsabilité

THÈME: Facteurs d'influence des choix

OBJECTIF TERMINAL 4

RECONNAÎTRE QUE DIVERS TYPES DE FACTEURS INFLUENCENT LE CHOIX DES RÉPONSES À SES BESOINS.

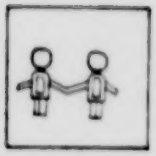
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Expliquer le pourquoi de certains de ses choix de consommation.	— *facteurs de choix:* • désirs personnels • connaissance de l'existence de divers modes de réponse à ses besoins • informations sur divers modes de réponse à ses besoins • expérience personnelle de divers modes de réponse à ses besoins • opinion des parents, des amis, etc. • influence de la présentation publicitaire • décisions des parents • disponibilité des ressources matérielles et financières.
4.2 Identifier lesquels des facteurs de ses choix sont liés à la publicité ou à l'opinion des autres.	
4.3 Identifier lesquels des facteurs de ses choix sont liés au désir et à l'expérience personnelle.	
4.4 Identifier lesquels des facteurs de ses choix sont liés à ses ressources matérielles et financières.	
4.5 Identifier, parmi les facteurs de ses choix, celui ou ceux qui ont eu une influence déterminante sur ses choix.	

THÈME: Modes d'utilisation des biens

OBJECTIF TERMINAL 5

RECONNAÎTRE QUE SA FAÇON D'UTILISER LES BIENS EN DÉTERMINE LA VIE UTILE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Distinguer, parmi les biens consommés, ceux qu'il ne consomme qu'une fois et ceux qu'il consomme plusieurs fois.	— *biens non réutilisés:* • aliments • papier (habituellement) • etc. — *biens réutilisés:* • meubles • livres • jouets • etc.
5.2 Identifier, parmi les biens qu'il ne consomme qu'une fois, ceux qui pourraient être consommés plusieurs fois.	— *biens réutilisables:* • ex.: le papier: on peut écrire des deux côtés, l'envoyer au recyclage
5.3 Comprendre que les biens réutilisés se détériorent à la longue.	— *détérioration par usure et bris*
5.4 Comprendre que les choses bien entretenues se détériorent moins vite.	— *entretien:* • nettoyage • précautions dans l'usage • réparations quand nécessaire • etc.

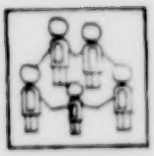


THÈME: Différences individuelles

OBJECTIF TERMINAL 6

RECONNAÎTRE QUE CHAQUE PERSONNE A SA FAÇON PARTICULIÈRE DE CONSOMMER.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Identifier dans son environnement immédiat divers choix de consommation que font les personnes.	— *diverses façons de consommer:* utilisation immédiate: • les loisirs • l'alimentation • le vêtement • les biens et services utilisation différée
6.2 Identifier les raisons de la diversité des choix.	— *raisons:* • aptitudes personnelles • ressources matérielles et financières différentes • besoins différents • priorités différentes



THÈME: Conséquences des choix

OBJECTIF TERMINAL 7

ÉVALUER SES CHOIX DE CONSOMMATION EN FONCTION DE LEURS CONSÉQUENCES SUR LA COLLECTIVITÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Inventorier des conséquences sociales de certains choix qu'il a déjà faits.	— *conséquences des choix* • dans sa famille • dans sa classe • dans son quartier
7.2 Classer les conséquences de ses choix de consommation en souhaitables et non souhaitables.	
7.3 Classer ses choix de consommation en bons et mauvais en fonction de leurs conséquences sociales.	
7.4 Indiquer des moyens lui permettant de faire davantage de bons choix de consommation.	

objectifs terminaux et intermédiaires 2e cycle

THÈME: Conséquence des choix

OBJECTIF TERMINAL 1

ÉVALUER SES CHOIX DE CONSOMMATION EN FONCTION DE LEURS CONSÉQUENCES SUR SON ÉQUILIBRE PERSONNEL.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Inventorier des conséquences personnelles de certains choix de consommation qu'il a déjà faits.	— *conséquences de choix:* • degré de satisfaction personnelle • santé personnelle
1.2 Classer les conséquences de ses choix de consommation en souhaitables et non souhaitables pour son équilibre personnel.	
1.3 Classer ses choix de consommation en bons et mauvais choix en fonction de leurs conséquences sur son équilibre personnel.	
1.4 Indiquer des moyens lui permettant de faire davantage de bons choix de consommation.	

THÈME: Ressources de l'environnement

OBJECTIF TERMINAL 2

RECONNAÎTRE QU'IL UTILISE LES RESSOURCES DE L'ENVIRONNEMENT POUR SATISFAIRE SES BESOINS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Se rappeler les notions de biens et services.	— *C.F. objectif terminal 3 (1er cycle)*
2.2 Indiquer dans l'environnement des éléments qu'il utilise pour sa consommation.	— *objets de consommation:* • bien et services consommés
2.3 Classer ces éléments en biens et services.	
2.4 Identifier différents lieux de consommation qui le concernent.	— *lieux de consommation:* • famille • école • lieux publics ◦ C.L.S.C. ◦ épicerie ◦ école ◦ parc ◦ bibliothèque ◦ cinéma ◦ etc.

THÈME: Mode de consommation

OBJECTIF TERMINAL 3

ÉVALUER SON MODE DE CONSOMMATION EN CE QUI CONCERNE LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT

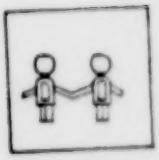
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Définir «consommation abusive» d'un bien ou service.	— *consommation abusive:* • consommation d'un bien ou d'un service en quantité supérieure à celle nécessaire pour satisfaire ses besoins (gaspillage)
3.2 Identifier des éléments qu'il utilise d'une façon abusive.	— *exemples:* • nourriture • jouets • vêtements • papier, crayons (fournitures scolaires) • électricité de la maison • télévision • etc.
3.3 Définir consommation inadéquate.	— *consommation inadéquate:* • consommation d'un bien ou d'un service à d'autres fins que celles pour lesquelles il a été conçu
3.4 Identifier des biens ou des services qu'il utilise d'une façon inadéquate.	— *exemple:* • détérioration de certains biens due à leur mauvaise utilisation (fournitures scolaires, et effets personnels)
3.5 Énumérer les conséquences d'une mauvaise utilisation d'un lieu, bien ou service public (école en l'occurrence).	— *conséquences:* • gaspillage • détérioration • privation • hausse des coûts • pollution • désordre; laisser aller • mauvais exemple • déséquilibre biologique • perte de temps
3.6 Reconnaître que la détérioration de la propriété publique oblige la collectivité à assumer les coûts des dommages (école en l'occurrence).	— *coûts:* • frais supplémentaires dus aux réparations et remplacement • perte de l'usage des biens et services

THÈME: Conséquence des choix

OBJECTIF TERMINAL 4

ÉVALUER SES CHOIX DE CONSOMMATION EN FONCTION DE LEURS CONSÉQUENCES SUR LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Inventorier les conséquences de certains choix de consommation qu'il a déjà faits sur la qualité de l'environnement physique.	— *conséquences:* • bruit, pollution • embellissement • etc.
4.2 Classer les conséquences de ses choix de consommation en souhaitables et non souhaitables.	
4.3 Classer ses choix de consommation en bons et mauvais choix en fonction de leurs conséquences.	
4.4 Indiquer des moyens lui permettant de faire davantage de bons choix de consommation.	

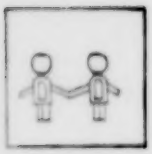


THÈME: Différences individuelles

OBJECTIF TERMINAL 5

RECONNAÎTRE LA NÉCESSITÉ DE DISCUTER LES CHOIX DE CONSOMMATION LORS DE RELATIONS INTERPERSONNELLES

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Nommer un événement où il a été incité par l'autre à consommer.	— *à l'école*: • pressions d'amis • informations reçues des autres • mode nouvelle — *à la maison*: • influence de la publicité • voisinage
5.2 Exprimer ce qu'il a ressenti après avoir été poussé par l'autre à consommer.	— *exemples*: • satisfaction — déception • joie — regret
5.3 Nommer un événement où il a incité l'autre à consommer.	— *à l'école*: • étalage de biens nouveaux — *à la maison*: • pressions sur ma famille pour l'achat d'un bien nouveau
5.4 Identifier les réactions de l'autre vis-à-vis cette influence.	— *réactions*: • envie — désintéressement • accord — désaccord
5.5 Reconnaître qu'un influence sur soi et sur l'autre peut être positive ou négative.	
5.6 Indiquer des moyens de respecter son bien-être et celui de l'autre, lors d'une situation de consommation.	— *moyens*: • connaître ce qui est bon pour soi • connaître le point de vue de l'autre • faire valoir son point de vue • établir des compromis



THÈME: Conséquence des choix

OBJECTIF TERMINAL 6

ÉVALUER SES CHOIX DE CONSOMMATION EN FONCTION DE LA QUALITÉ DE SES RELATIONS INTERPERSONNELLES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Inventorier des conséquences de certains choix de consommation sur la qualité de ses relations interpersonnelles.	— *conséquences des choix sur:* • ses relations d'amitié • ses relations avec ses pairs • ses relations avec ses parents • etc.
6.2 Classer les conséquences de ses choix de consommation en souhaitables et non souhaitables.	
6.3 Classer ses choix de consommation en bons et mauvais choix en fonction de leurs conséquences.	
6.4 Identifier des moyens lui permettant de faire davantage de bons choix de consommation.	

THÈME: Rôle de la publicité

OBJECTIF TERMINAL 7

COMPRENDRE LE RÔLE JOUÉ PAR LA PUBLICITÉ DANS LE CHOIX DES RÉPONSES À SES BESOINS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Inventorier, dans son environnement, différentes formes de réclames publicitaires.	— *formes de réclames publicitaires:* • message télévisé • message radiodiffusé • affiche • annonce dans le journal • etc.
7.2 Distinguer, dans ces publicités, les éléments incitatifs des éléments informatifs.	
7.3 Déduire de cette classification les rôles et l'utilité de la publicité.	
7.4 Expliquer comment la publicité influence le choix des réponses à ses besoins.	— *influence de la publicité sur:* • la spécificité du besoin perçu (ex.: besoin de se nourrir — besoin d'un aliment particulier — besoin d'une marque spécifique d'aliment) • la connaissance de certains modes de satisfaction des besoins • l'information sur certains modes de satisfaction des besoins • l'association de certains objets de consommation à des idoles populaires ou à la satisfaction d'autres besoins.
7.5 Identifier un domaine de consommation où la publicité influence particulièrement le choix des réponses à ses besoins.	
7.6 Identifier les raisons de cette influence.	
7.7 Critiquer certaines réclames publicitaires.	
7.8 Reconnaître que la publicité n'est pas le seul facteur influençant le choix des réponses à ses besoins.	
7.9 Identifier les autres facteurs qui influencent le choix des réponses à ses besoins.	— *facteurs du choix:* • désirs personnels • connaissance de l'existence de divers modes de satisfaction des besoins et information à leur sujet • expérience personnelle de divers modes de satisfaction des besoins • opinion des parents, des amis, etc. • décisions des parents • disponibilité des ressources matérielles et financières

BIBLIOGRAHPIE

BCP PUBLICITÉ, *La famille canadienne-française et la consommation. The French canadian family as a consumer unit*. Montréal, Éditions de la Table ronde, 1971, 79 p.

BAUDRILLARD, Jean, *Le système des objets. La consommation des signes*, Coll. «Médiations» no 93, Paris, Éditions Denoël-Gonthier, 1968, 245 p.

BELLEY, J.-Guy, Jacques Hamel, Claude Masse, *La société de consommation au Québec*, Office de la protection du consommateur, Éditeur officiel du Québec, juin 1980, 90 p.

BONIFACE, Jean et Alain Gaussel, *Les enfants consommateurs*, Paris, Casterman, 1981, 153 p.

ELGOZY, Georges, *Les damnés de l'opulence*, coll. «Liberté de l'esprit», Paris, Editions Calmann-Lévy, 1970, 331 p.

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Étude sur la perception de l'environnement*, Service des communications, Division éducation, Éditeur officiel du Québec, mars 1980.

HÉNAULT, Georges-Maurice, *Le comportement du consommateur: une approche multidisciplinaire*, Montréal, P.U.Q., 1973, 182 p.

HOLTZ-BONNEAU, Françoise, *Déjouer la publicité pour des consommateurs conscients*, Paris, Éd. économie et humanisme, 1976, 175 p.

LAPOINTE, Roger, *Regard sur la société de consommation*, Montréal, Éd. Fides 1973, 40 p.

MARCEAU, Roger, *La publicité, Nécessité ou gaspillage*, coll. «du Cep», no 8, Montréal, Éditions Lidec, 1967, 164 p.

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS, *Le guide du citoyen*, Éditeur officiel du Québec, Québec, 450 p.

MOTULSKY, Bernard, *Consommation, publicité et législation*, Québec, P.U.L., 1975, 60 p.

PACKARD, Vance Oakley, *L'Art du gaspillage*, Paris, Calmann-Lévy, 1962, 316 p.

PACKARD, Vance, *La persuasion clandestine*, Coll. Liberté de l'esprit, Paris, éd. Calmann-Lévy, 1958, 246 p.

PACKARD, Vance, *L'homme remodelé*, Calmann-Lévy, France, 1978.

PETROF, John, *Comportement du consommateur et marketing*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1976, 241 p.

PONS, Dominique, *Consomme et tais-toi*, Coll. «Carte blanche», Paris, Éditions Épi, 1972, 128 p.

RIGAUD, Jacques, *La culture pour vivre*, Gallimard, Paris, 1975.

TITTLEY, Gilles, *L'Art de dépenser*, Fédération de Québec des unions régionales des Caisses populaires Desjardins, Québec 1972, 47 p.

DÉPLIANTS ET BROCHURES

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, Direction des communications et de l'éducation, *L'environnement consommé à crédit*, Québec, octobre 1980, 16 p.

OFFICE DE LA PROTECTION DU CONSOMMATEUR, *La publicité*, Québec, août 1982, 55 p.

OFFICE DE LA PROTECTION DU CONSOMMATEUR, *Le consommateur et le crédit*, Québec, juin 1981, 75 p.

OFFICE DE LA PROTECTION DU CONSOMMATEUR, *Protégez-vous*.

DOSSIERS

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION DES ORGANISATIONS DE CONSOMMATEURS, *L'éducation du jeune consommateur*, Bruxelles, 1979, 30 p.
— Dossiers : — l'environnement
— les achats
— la publicité

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Environnement et consommation*, Québec mars 1981, 4 p. Série de six fiches :
— Les coûts d'un environnement de qualité
— À coup de fourchettes dans l'environnement
— L'environnement : corne d'abondance et dépotoir
— L'environnement entre quatre murs
— L'auto, un poids pour l'environnement
— À vendre pour loisir, environnement presque neuf

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Environnement et vie quotidienne*, Québec, janvier 1980, 4 p. série de 4 fiches :
— L'environnement : équilibre et harmonie
— La maison : un environnement bruyant
— Des déchets à apprivoiser
— Le quartier, un environnement à l'image des résidents

FICHES ÉDUCATIVES

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Ce que pensent les Québécois de l'environnement*, Québec, 4 p.

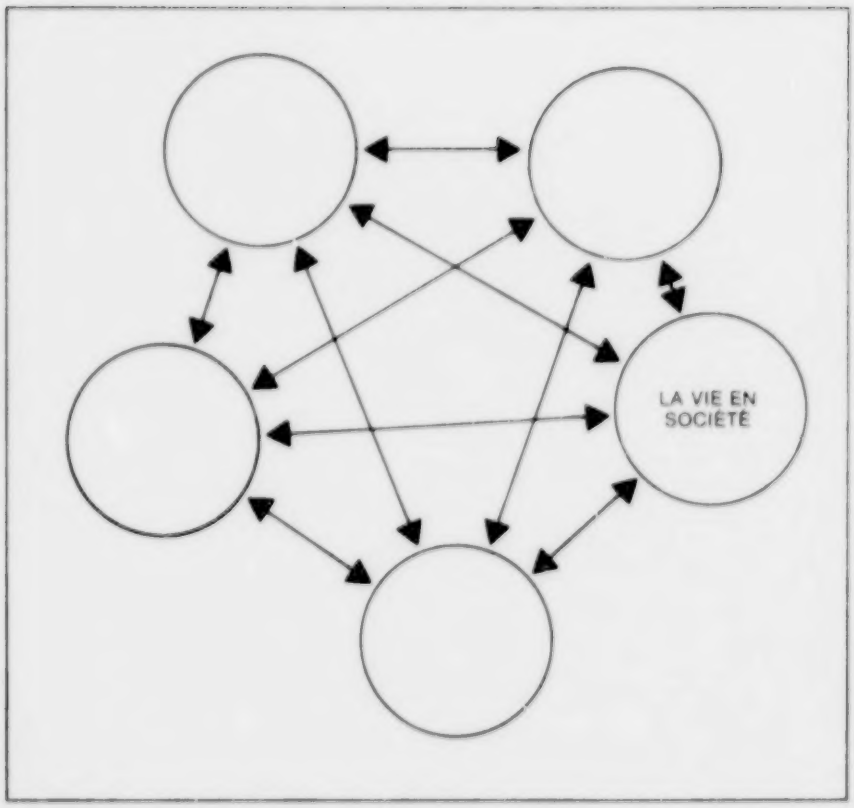
ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *Des idées pour une éducation à l'environnement*, Québec, juillet 1980, 4 p.

ENVIRONNEMENT QUÉBEC, *L'enfant et son environnement*, Québec, feuillet 1980, 4 p.

ASSOCIATION DES CONSOMMATEURS DU CANADA, *Le consommateur canadien*, revue mensuelle, section Québec, 50 p.

VOLET E

Éducation à la vie en société



SOMMAIRE

1. Contribution spécifique de l'Éducation à la vie en société au développement personnel et social de l'élève

2. Relation entre le volet «Éducation à la vie en société» et les autres volets du programme.

3. Problématique du volet «Éducation à la vie en société»

   3.1 Un volet très important

   3.2 Une société changeante et complexe

   3.3 Les jeunes et la société

   3.4 Rôle de la famille dans l'apprentissage de la vie en société

   3.5 L'école — second lieu d'apprentissage de la vie en société

   3.6 Au-delà des voeux — des gestes concrets

   3.7 La relève de demain

4. Orientations du volet «Éducation à la vie en société»

   4.1 Objectif global du volet «Éducation à la vie en société»

   4.2 Buts de l'éducation à la vie en société

   4.3 Objectifs généraux

5. Contenu et objectifs d'apprentissage

   5.1 Contenu d'apprentissage

   5.2 Objectifs d'apprentissage

6. Bibliographie

1. CONTRIBUTION SPÉCIFIQUE DE L'ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ AU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL DE L'ÉLÈVE

Le volet «Éducation à la vie en société», comme tous les autres volets du programme, constitue à la fois une avenue, par laquelle les buts du programme de formation personnelle et sociale sont poursuivis, et un champ particulier d'étude. Il a donc deux rôles distincts et complémentaires. Il vise d'une part les objectifs très généraux que l'on retrouve au début du programme de formation personnelle et sociale et d'autre part il cherche à atteindre les objectifs plus précis de l'Éducation à la vie en société.

De façon spécifique, sur le plan personnel, ce volet a pour but de faire acquérir aux élèves une plus grande connaissance de la dimension sociale de leur développement, une image positive de la vie en collectivité, une vision plus claire et positive de leur propre réalité sociale et une meilleure perception des principes régissant la vie en société. Ce volet cherche en somme, sur le plan personnel, à ce que les élèves possèdent des outils leur permettant d'élaborer graduellement un projet personnel de vie où ils pourront s'exprimer et s'affirmer comme personne libre, autonome et à la recherche d'une meilleure qualité de vie sociale.

Sur le plan des relations que les élèves entretiennent avec l'environnement physique, ce volet vise à ce que les élèves considèrent leur environnement physique avec respect et qu'ils envisagent leur interaction avec lui comme un moyen d'améliorer leur conditions de vie et celles des autres.

Sur le plan social, ce volet doit donner aux élèves une connaissance approfondie des divers modes d'organisation de la vie sociale et des outils que se donne la collectivité pour fonctionner. Dans ce domaine, le volet cherche aussi à ce que l'élève développe son sens d'appartenance à la collectivité et identifie les rôles qu'il peut et doit y jouer.

2. RELATIONS ENTRE LE VOLET ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ ET LES AUTRES VOLETS DU PROGRAMME

Le volet «Éducation à la vie en société», tout en couvrant une dimension bien délimitée du programme, entretient quand même des liens très étroits avec les autres volets du programme. Étant une réalité omniprésente, la vie en société touche les autres aspects de l'existence.

Cette partie du programme abordera donc non seulement les problèmes de la vie en société mais elle abordera aussi des aspects qui concernent les autres volets.

Tout au long de ce volet les incidences des autres volets sur la vie en société seront les suivantes:

L'ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES VOLETS

	Éducation à la vie en société
Éducation à la santé	Attention portée à la notion de recherche d'un équilibre entre les attentes personnelles et les attentes de la société à l'égard de la santé
Éducation à la sexualité	Attention portée aux notions d'accueil, de tolérance et de respect de l'autre. Attention portée au besoin d'affirmation de soi et à l'apprentissage de rôles sociaux.
Éducation à la consommation	Attention portée à la façon d'utiliser l'environnement physique naturel et collectif.
Éducation aux relations interpersonnelles	Connaissance approfondie de la vie en groupe. Étude des difficultés qui s'y présentent et de certains moyens communs d'y faire face et de se développer.

3. PROBLÉMATIQUE DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ»

3.1 UN VOLET TRÈS IMPORTANT

Ce volet même s'il est placé tout à la fin du programme de formation personnelle et sociale, ne constitue pas de ce fait un objet d'étude moins important. Au contraire, il s'agit là d'un des volets les plus importants, car il recouvre tous les autres volets pour ce qui a trait au développement de personnalités fortes et autonomes et à la formation d'individus pouvant pleinement participer à certains domaines de la vie collective comme l'économie, la culture, la politique, le projet national et le renouvellement des forces vives d'un peuple.

Ce volet ne doit donc pas être pris à la légère et traité en parent pauvre. Il reprend et renouvelle les différents questionnements qui précèdent en les situant cette fois-ci dans la perspective de la vie dans la cité humaine. À travers des questionnements, notamment sur la famille, l'école, la société, les droits de la personne et ses responsabilités ou encore sur le vandalisme, le civisme, ce volet traite des questions comme la connaissance de soi, nos attentes, nos espoirs, la connaissance des liens qui nous unissent aux autres et des difficultés à vaincre pour atteindre un certain état de bien-être à travers les contradictions, les oppositions, les irrationalités, le rythme de vie effréné et l'extrême complexité de la vie dans notre société moderne.

Être bien avec soi et avec les autres, s'épanouir dans sa vie publique et dans sa vie privée, naître à soi et naître aux autres, apprendre à vivre la difficile aventure d'être homme ou femme parmi les hommes et les femmes, voilà le programme et le défi proposés aux jeunes dans ce volet.

3.2 UNE SOCIÉTÉ CHANGEANTE ET COMPLEXE

On assiste depuis près de deux décennies à d'importants changements dans la société occidentale notamment en ce qui concerne les structures sociales, les rôles des hommes et des femmes dans la société, les institutions, les lois et les règlements. Ces changements sont étroitement liés à de nouveaux besoins économiques, sociaux, culturels et politiques de même qu'à une ouverture sur de nouvelles valeurs. La société québécoise tente de se redéfinir afin de parvenir à un mieux-vivre ensemble.

Cela nécessite chez l'individu une capacité d'adaptation de plus en plus grande au changement s'il veut parvenir à une pleine réalisation de lui-même sur le plan social. Or bon nombre de citoyens ne parviennent pas à s'ajuster à ce rythme accéléré. On accuse ce «monde à l'envers» de vouloir rejeter les valeurs du passé, de nous faire vivre dans l'insécurité matérielle et affective. On ne sait plus ce que sera demain et on s'inquiète de plus en plus de l'avenir de nos jeunes.

À ces changements rapides s'ajoute une complexité croissante de l'organisation sociale. En effet, une société en évolution perfectionne ses structures, se donne de nouvelles façons de fonctionner. Or s'engager dans une société superstructurée et hiérarchisée n'est pas une entreprise des plus faciles. Malgré les efforts considérables déployés par divers groupes pour aider les citoyens à vivre adéquatement dans la société, il n'en demeure pas moins que les gens ont de la difficulté à s'y retrouver. Quels sont leurs droits, leurs devoirs, leurs pouvoirs en tant que citoyens? Comment se retrouver à travers toutes les institutions publiques, le partage des juridictions, les procédures à suivre pour faire valoir ses droits, la panoplie de formules à remplir pour obtenir une information ou un service auquel ils ont droit? Voilà autant de questions avec lesquelles les citoyens de cette société superorganisée et «superélectronisée» sont aux prises.

Ce sont là peut-être les raisons qui provoquent aujourd'hui une certaine apathie sociale chez beaucoup d'individus pour lesquels seuls importent la sécurité personnelle et le confort domestique. Et on ne saurait trop les blâmer tant et aussi longtemps qu'ils n'auront pas les moyens voulus pour participer à la chose publique et assumer leur rôle de citoyen. Vivre avec les autres et participer au devenir collectif n'est pas acquis d'emblée pour l'individu. Il faut absolument qu'une société comme la nôtre accentue ses efforts d'Éducation à la vie collective.

Ces considérations nous amènent à nous poser les questions suivantes: comment sera la relève de demain? Quelle place les jeunes occupent-ils actuellement dans la société? Quels sont leurs sentiments, leurs attentes, leurs interrogations et leurs aspirations en ce qui concerne la vie en société? Quel rôle joueront-ils dans l'avenir? Seront-ils mieux préparés à s'adapter aux changements et à prendre des initiatives sociales?

3.3 LES JEUNES ET LA SOCIÉTÉ

Le portrait du vécu des jeunes qui se dessine actuellement laisse présager pour eux un avenir tantôt prometteur, tantôt incertain. En effet, beaucoup de jeunes participent activement à la vie sociale et ce, de multiples façons: les groupes sociaux, les clubs de jeunes, les organismes d'aide aux pays en voie de développement, les marches de solidarité. Ces engagements témoignent d'une conscience sociale éveillée et d'un désir de la part des jeunes de participer aux mieux-vivre de la société.

Cependant, certains gestes des jeunes manifestent une incompréhension, une démission, une révolte, voire même un refus de toute participation à la vie sociale. L'accroissement des taux de délinquance, d'abandon scolaire, d'alcoolisme, de narcomanie, de prostitution et de délits mineurs en fait foi. On sait également qu'au Québec, le suicide constitue la première cause de mortalité chez les 15-19 ans et la deuxième chez les 15-30 ans.

Quelles sont les causes de ces malaises? Certains les attribueront au type de société dans lequel nous vivons, d'autres accuseront plus directement le milieu familial alors que d'autres jetteront le blâme sur le système d'éducation. Une chose est certaine: c'est à travers l'ensemble de ces institutions et structures que les jeunes entreprennent leur apprentissage de la vie en société, chacune de ces institutions étant en interaction constante avec les autres. C'est au fil de leurs expériences quotidiennes dans la famille, à l'école et dans la société en général que les jeunes formeront leur propre vision de la société, vision qui les encouragera ou les découragera dans leur recherche d'un mieux-être avec les autres.

C'est donc par une volonté commune de s'ajuster à la réalité des jeunes, de leur donner la place qui leur revient dans la société qu'il sera possible de susciter chez eux un engagement social riche et authentique.

3.4 RÔLE DE LA FAMILLE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA VIE EN SOCIÉTÉ

L'enfant vit ses premiers rapports humains dans sa famille. C'est là qu'il développe graduellement son identité personnelle et qu'il apprend à connaître les autres et à vivre avec eux. L'enfant expérimente des rôles, des responsabilités qui l'amèneront progressivement à se situer parmi les autres et à définir la place qu'il occupe dans sa famille. Il intègrera au fil du quotidien le sens des mots *partage, responsabilité, différences, égalité, compromis, droits, conflit*. Le modèle familial constitue pour l'enfant la trame sur laquelle il tissera ses premiers comportements sociaux.

L'enfant adoptera une attitude positive ou négative à l'égard de la vie en société selon qu'il aura appris la soumission, la contestation, la collaboration, la jalousie, l'amour, la haine, l'injustice, la sécurité, la fraternité ou l'égalité. La famille a donc un rôle primordial à jouer dans cette éducation.

3.5 L'ÉCOLE — SECOND LIEU D'APPRENTISSAGE DE LA VIE EN SOCIÉTÉ

L'école, milieu social plus large et plus diversifié que la famille est le second milieu dans lequel l'enfant évoluera pendant au moins dix ans. L'enfant y vivra des expériences aussi marquantes que celles qu'il vit dans sa famille. Aussi, par sa mission éducative, l'école doit s'efforcer de préparer les jeunes à cette grande aventure qu'est la vie en société. Si l'école veut préparer la jeunesse à une vie gratifiante dans la société, c'est dès maintenant, sur les bancs de l'école, qu'elle doit les y préparer.

Si l'école permet aux jeunes d'exprimer librement leurs sentiments, leurs attentes, leurs besoins, leurs craintes, leurs insécurités, si elle les invite à réfléchir sur ce qu'ils sont et veulent être, si elle les encourage à se donner des outils pour se développer et participer à l'amélioration de leur qualité de vie en collectivité, si elle a confiance en eux, si elle leur donne la place qui leur revient de plein droit et si elle leur permet de comprendre l'organisation sociale dans laquelle ils vivent sans masquer les diverses réalités avec lesquelles ils auront éventuellement à composer, alors les jeunes pourront certes s'ajuster à la société, s'ouvrir positivement à l'avenir et s'engager de façon libre, autonome et responsable dans leur collectivité.

L'école se doit de fournir aux jeunes des occasions de s'organiser, de participer au processus éducatif, de faire des choix, de s'exprimer librement, de faire valoir leur point de vue, ils ont besoin de s'intégrer à la société, de participer à son évolution et d'y avoir leur propre place. C'est d'abord dans cette mini-société qu'est l'école que les jeunes doivent avoir la possibilité de combler leurs attentes et d'apprendre leur rôle de citoyen.

3.6 AU-DELÀ DES VOEUX — DES GESTES CONCRETS

Qu'en est-il de la réalité scolaire? L'enfant y apprend-il à vivre vraiment en société? L'école met-elle à la disposition des élèves les outils dont ils ont besoin pour s'engager et participer à l'amélioration de la vie scolaire?

L'école se préoccupe de la formation sociale des jeunes. Des efforts constants sont déployés pour amener les jeunes à résoudre les conflits sociaux auxquels ils se trouvent souvent mêlés, à comprendre l'importance du respect des règlements, à participer à la vie d'équipe et à s'engager dans la vie de leur école. Ces interventions se font lorsque les occasions se présentent, soit à l'intérieur d'un cours, lors d'une rencontre personnelle et souvent à la suite de problèmes particuliers. On comprendra les effets souvent stériles de ces énergies dépensées étant donné le contexte scolaire actuel: surpopulation des polyvalentes, surcharge des horaires des enseignants et des élèves, spécialisation des enseignants, contexte qui rend difficiles les relations humaines valorisantes et les moments de réflexion sur ces questions.

Il devient donc absolument nécessaire de prolonger les actions déjà entreprises et de rendre explicite l'importance de l'Éducation des jeunes à la vie collective. Permettre au jeune de comprendre l'organisation sociale, l'inviter à réfléchir sur ses responsabilités sociales et leurs implications, l'amener à saisir et à discuter ouvertement les facettes et les enjeux que comporte la vie en société de sorte qu'il parvienne à une véritable autonomie à l'intérieur d'une alliance valable avec les autres, voilà le propos du volet «Éducation à la vie en société» du présent programme. À travers des objectifs précis, adaptés à l'âge et aux besoins des jeunes et à travers des contenus qui touchent de près leurs réalités, le tout dans un contexte d'échange, d'ouverture réciproque et de liberté d'expression, ce volet doit être un pas de plus vers la démocratisation de l'école et une participation active, positive et éclairée du jeune dans la société.

3.7 LA RELÈVE DE DEMAIN

Peut-on espérer qu'une volonté commune de la part de la famille et de l'école d'éduquer les jeunes à la vie en société permettra à ces derniers de devenir des citoyens autonomes, engagés et responsables, et des agents de changements sociaux?

Les actions de la famille et de l'école permettront certes de mieux informer les jeunes et de les rendre davantage conscients de leur dimension sociale et de leur devenir personnel et collectif. Est-ce à dire que la vie future sera définitivement meilleure? Nul ne peut le dire maintenant. Cependant, une chose est certaine: les chances d'une vie meilleure seront plus grandes si les jeunes qui prendront la relève y sont mieux préparés.

4. ORIENTATIONS DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ»

4.1 OBJECTIF GLOBAL DU VOLET ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ

Partant des différents aspects de la problématique de l'Éducation à la vie en société et du rôle spécifique que doit jouer l'école à cet égard, l'objectif ultime de l'Éducation à la vie en société est d'amener l'élève à s'exprimer de façon harmonieuse et valorisante, à la fois comme personne et comme citoyen.

En conséquence, l'objectif global de l'Éducation à la vie en société consiste à:

> Amener l'élève à développer des connaissances, des attitudes et des comportements lui permettant d'établir un équilibre entre ses attentes et celles de la collectivité, de s'exprimer pleinement comme individu et de participer activement à la vie de sa collectivité.

4.2 BUTS DE L'ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ

Compte tenu que l'objectif global situe l'élève dans une démarche où il a à se centrer sur lui-même pour mieux connaître sa dimension sociale et compte tenu qu'il encourage ce dernier à rechercher un équilibre entre ses attentes personnelles et celles de sa collectivité, les buts de ce volet se répartiront à partir de trois types de relation.

Le premier but abordera le type de relation où la personne cherche à saisir sa dimension sociale et à construire son modèle de citoyen.

Le deuxième but abordera le type de relation où la personne cherche à développer un mode d'utilisation rationnelle de son environnement physique.

Le troisième but abordera le type de relation où la personne cherche à développer son rôle social et à participer au mieux-vivre de sa collectivité.

En conséquence, les buts du volet sont les suivants:

1. Favoriser chez l'élève une meilleure connaissance de sa dimension sociale et l'encourager à préciser son projet personnel de citoyen libre et responsable.
2. Sensibiliser l'élève à l'importance de son environnement physique et l'encourager à l'exploiter de façon enrichissante pour lui et sa collectivité.
3. Encourager l'élève à assumer son rôle social, afin qu'il puisse participer au mieux-vivre de sa collectivité.

4.3 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les buts du volet éducation à la vie en société recouvrent l'ensemble des études du primaire et du secondaire. Ils permettent d'avoir une vision d'ensemble de ce que l'on espère développer pendant les onze années que couvrent le primaire et le secondaire. Ils ne sont cependant pas assez spécifiques pour savoir ce que l'on attend à la fin du primaire et ce que l'on attend à la fin du secondaire.

Il est par conséquent nécessaire de pousser plus loin l'analyse et de tenir compte des particularités des élèves en termes de besoins et de développement.

Au *primaire*, les objectifs généraux cherchent à ce que l'élève:

1. Soit sensibilisé à la dimension sociale de sa personnalité.
2. Tire profit des services que lui offre sa collectivité, tout en respectant le droit qu'ont les autres d'en profiter.
3. Prenne conscience de son appartenance à un groupe et du rôle qu'il est appelé à y jouer.
4. Soit sensibilisé à divers outils que se donnent la société et les divers groupes pour fonctionner démocratiquement.

TABLEAU SYNTHÈSE DES ORIENTATIONS GÉNÉRALES DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU PRIMAIRE

Objectif global de l'Éducation à la vie en société

Amener l'élève à développer des connaissances, des attitudes et des comportements lui permettant d'établir un équilibre entre ses attentes et celles de la collectivité, de s'exprimer pleinement comme individu et de participer activement à la vie de sa collectivité.

Buts de l'Éducation à la vie en société en ce qui concerne les relations qu'implique l'objectif global

1. Favoriser chez l'élève une meilleure connaissance de sa dimension sociale et l'encourager à préciser son projet personnel de citoyen libre et responsable.
2. Sensibiliser l'élève à l'importance de son environnement physique et l'encourager à l'exploiter de façon enrichissante pour lui et sa collectivité.
3. Encourager l'élève à assumer son rôle social, afin qu'il puisse participer au mieux-vivre de sa collectivité.

Objectifs généraux de «l'Éducation à la vie en société» au primaire

Que l'élève:

1. Soit sensibilisé à la dimension sociale de sa personnalité.
2. Tire profit des services que lui offre sa collectivité tout en respectant le droit qu'ont les autres d'en profiter.
3. Prenne conscience de son appartenance à un groupe et du rôle qu'il est appelé à y jouer.
4. Soit sensibilisé à divers outils que se donnent la société et les divers groupes pour fonctionner démocratiquement.

5. CONTENU ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

5.1 CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Au *primaire*, les contenus appropriés au développement d'une pleine expression de soi comme personne et comme citoyen porteront globalement sur la sensibilisation de l'élève à sa dimension sociale et à la place qu'il occupe dans les divers groupes au milieu desquels il évolue.

En ce qui concerne la *relation de l'élève avec lui-même*, le contenu d'apprentissage traitera des différentes situations sociales que vit l'enfant ainsi que de ses droits et responsabilités.

Pour ce qui est de la *relation de l'élève avec l'environnement physique*, le contenu traitera des sources d'information disponibles dans le milieu ainsi que de la notion de biens collectifs.

En ce qui concerne la *relation de l'élève avec son environnement social*, le contenu traitera du fonctionnement de la vie en groupe, du rôle que l'élève est appelé à y jouer ainsi que des différences individuelles.

Le tableau qui suit indique la répartition des contenus traités au primaire selon les types de relations, les champs spécifiques d'intervention de l'école, les thèmes de travail ainsi que les objets d'étude.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU PRIMAIRE

TYPES DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDE
Relation de l'élève avec lui-même où il cherche à se définir comme être social et à préciser son projet personnel de citoyen libre et responsable	Sensibilisation à la dimension sociale de sa personnalité	Antécédents personnels	— personnes qui ont pris soin de lui — amis et groupes d'amis — environnement humain actuel — activités sociales — satisfaction de besoins — besoin comparé à nature humaine — souvenirs d'enfance — dimension sociale de la personne
		Ma famille	— portrait de famille — les membres de la famille — les affinités — motifs des préférences — activités familiales — sentiments vis-à-vis de ces activités — exclusivité des activités familiales — attention que lui porte sa famille — nécessité de la famille — expression de la joie de faire partie d'une famille
		Mon métier	— métier des proches — avantages de leur métier — son futur métier — motifs de son choix — comparaison de son choix avec celui des pairs — diversité des métiers — utilité sociale des métiers

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU PRIMAIRE

TYPES DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDES
		Nature de l'information	— définition de l'information — situation d'information — sources d'information — transmission de l'information — sentiments suite à une information — sortes d'information — utilité de l'information — nécessité de l'information — fréquence de l'information dans sa vie
		Mon identité sociale	— liens d'appartenance — notion de collectivité — carte d'identité sociale — comparaison de sa carte avec celle de ses pairs
		Mes droits et responsabilités	— droit dans sa famille, dans la classe, seul — nature et raison d'être d'un droit — définition d'un droit — sortes de droits — droits fondamentaux — libertés — droits comparés à responsabilité — droits de l'enfant
		Rôle de l'information	— situation quotidienne d'information — impact de l'information sur soi — nature des besoins en information des adultes et avantages retirés — avantages personnels de l'information
Relation de l'élève avec son environnement physique où il cherche à explorer cet environnemsnt de façon enrichissante pour lui et sa collectivité	Utilisation des services offerts à la collectivité et contribution à leur préservation	La collecte de l'information	— information transmise par les sens — sens les plus utilisés — façon d'utiliser ses sens — autres façons d'utiliser ses sens — nouvelle façon de recueillir l'information
		Les centres d'information	— sources d'information du milieu — source utilisée fréquemment — démarche personnelle d'utilisation d'un centre — fonctionnement des centres — étapes relatives à l'utilisation d'un centre — difficultés relatives à la démarche — expérimentation d'une étape

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU PRIMAIRE

TYPES DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDES
		Le vandalisme	— biens et services publics consommés — besoins satisfaits par la consommation — biens et services endommagés — définition du vandalisme — causes du vandalisme — conséquences personnelles et sociales du vandalisme — opinion personnelle sur le vandalisme — façons d'encourager le respect du bien public
Relation de l'élève avec son environnement social où il cherche à définir son rôle social et à participer au mieux vivre de sa collectivité	Conscience de son appartenance à un groupe et du rôle qu'il doit y jouer	Ma place dans ma famille	— mon rang — mes droits — mes responsabilités — les responsabilités des autres membres de la famille — l'importance de chacun des rôles — responsabilités préférées — motifs de préférences — façon d'agrémenter ses responsabilités
		Les règles familiales	— règles de sa famille — utilité des règles — diversité des règles familiales — évolution des règles — motifs de l'évolution des règles — rôle personnel dans l'établissement et l'application des règles — situation de participation — opportunité de sa contribution
		Ma place à l'école	— école, deuxième groupe d'appartenance — raison de la fréquentation scolaire — portrait physique et humain — rôle des groupes membres de l'école — association à l'un des groupes — situation dans la classe — droits et responsabilités dans l'école — une journée à l'école — sentiments éprouvés vis-à-vis la vie à l'école — moyens d'apprécier la vie à l'école

TABLEAU DE RÉPARTITION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU PRIMAIRE

TYPES DE RELATION	CHAMP D'INTERVENTION	THÈME DE TRAVAIL	OBJET D'ÉTUDES
		Mes groupes d'appartenance	— groupes extérieurs à la famille et à l'école — motif de son appartenance à ces groupes — activités dans ces groupes — rôle dans ces groupes — préférences dans ces groupes — attentes vis-à-vis ces groupes — attentes des groupes vis-à-vis lui — droits et responsabilités — sentiments éprouvés à l'égard de sa vie en groupe
		L'accueil	— personnes ou groupes ayant un mode de vie différent — mode de vie d'une personne ou groupe — droits de la personne — respect des droits de la personne — sentiments éprouvés à l'égard du non-respect des droits — moyen de respecter les droits de la personne
		Le civisme	— définition — actes de civisme — valeur des actes de civisme — expérience personnelle — sentiments éprouvés — dangers associés aux actes de civisme — importance sociale — actions personnelles
	Sensibilisation à divers outils que se donnent la société et les divers groupes pour fonctionner	Les règles	— règles dans la famille — règles à l'école — règles dans les groupes d'amis — règles dans la ville — diversité des règles — conséquences de l'absence de règles — prévention et résolution de conflits
		Les lois	— définition — caractéristiques d'une loi — mode d'élaboration des lois — différentes lois — raison d'être des lois — utilité des lois — loi qui le concerne — opinion sur cette loi — implications du non-respect d'une loi

5.2 OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Afin de permettre au lecteur une vue d'ensemble des objectifs du *primaire*, le tableau suivant présente tous les objectifs généraux ainsi que les objectifs terminaux de cycle qui s'y rattachent.

Les pages suivantes reprennent pour les deux cycles du primaire, chaque objectif terminal de façon explicite, c'est-à-dire avec les objectifs intermédiaires qui s'y rattachent.

TABLEAU DE RÉPARTITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU VOLET «ÉDUCATION À LA VIE EN SOCIÉTÉ» AU PRIMAIRE

OBJECTIFS GÉNÉRAUX	OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES*
Que l'élève:	**L'élève sera capable de:**	
1. Soit sensibilisé à la dimension sociale de sa personnalité.	*1er cycle*	
	T.1. Reconnaître qu'il a besoin de vivre dans un environnement humain depuis qu'il est au monde.	(9)
	T.2. Reconnaître l'importance de vivre dans une famille.	(10)
	T.3. Reconnaître qu'il contribuera à l'évolution de la société par le métier qu'il choisira lorsqu'il sera grand.	(7)
	T.4. Définir ce qu'est l'information.	(9)
	2e cycle	
	T.1. Reconnaître son appartenance à une collectivité.	(5)
	T.2. Reconnaître qu'il a des droits et des responsabilités en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité.	(8)
	T.3. Définir le rôle que joue l'information dans sa vie.	(4)
2. Tire profit des services que lui offre sa collectivité tout en respectant le droit qu'ont les autres d'en profiter.	*1er cycle*	
	T.5. Identifier les différentes façons de recueillir de l'information.	(6)
	2e cycle	
	T.4. Appliquer les principales étapes de l'utilisation d'un centre d'information.	(7)
	T.5. Effectuer une action susceptible d'encourager le respect du bien public.	(8)
3. Prenne conscience de son appartenance à un groupe et du rôle qu'il est appelé à y jouer.	*1er cycle*	
	T.6. Définir la place qu'il occupe dans sa famille.	(6)
	T.7. Définir la place qu'il occupe dans son école.	(10)
	T.8. Se situer dans ses principaux groupes d'appartenance.	(9)
	2e cycle	
	T.6. Participer à l'établissement et à l'application des règles familiales.	(10)
	T.7. Adopter une attitude d'accueil à l'égard des personnes de son milieu qui ont un mode de vie différent du sien.	(8)
	T.8. Démontrer l'importance de faire preuve de civisme dans la vie.	(10)
4. Soit sensibilisé à divers outils que se donne la société et les divers groupes pour fonctionner.	*2e cycle*	
	T.9. Reconnaître l'existence et l'utilité des règles à l'intérieur des groupes sociaux.	(7)
	T.10. Reconnaître l'existence et la raison d'être des lois.	(10)

* Le chiffre entre parenthèses correspond au nombre d'objectifs intermédiaires reliés à l'objectif terminal.

objectifs
terminaux et intermédiaires
1er cycle

THÈME: Antécédents personnels

OBJECTIF TERMINAL 1

RECONNAÎTRE QU'IL A BESOIN DE VIVRE DANS UN ENVIRONNEMENT HUMAIN DEPUIS QU'IL EST AU MONDE.

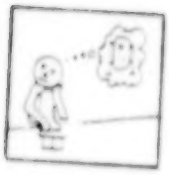
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Dresser la liste des personnes qui ont pris soin de lui depuis sa naissance.	— *exemples*: • père et/ou mère • frères et/ou soeurs • la garderie • oncles et/ou tantes • foyer d'accueil • grands-parents • famille d'adoption • centre hospitalier • etc.
1.2 Nommer les amis et groupes d'amis qu'il a eus depuis sa naissance.	— *exemples*: • les voisins — voisines • les cousins — cousines • les frères — soeurs • etc.
1.3 Identifier son environnement humain actuel.	
1.4 Inventorier les activités qu'il réalise avec les personnes avec qui il vit aujourd'hui.	
1.5 Identifier les besoins qu'il a satisfaits en vivant avec les autres.	— *besoins*: • d'être protégé • d'être aimé • de jouer • de communiquer • d'apprendre, de comprendre
1.6 Constater que tous les enfants de sa classe ont éprouvé ces mêmes besoins.	
1.7 Vérifier auprès d'adultes qu'il connaît s'ils ont éprouvé eux aussi le besoin de vivre avec les autres.	
1.8 Recueillir auprès des personnes qui ont pris soin de lui, les souvenirs qu'ils ont des événements qui ont marqué sa vie.	— *souvenirs*: • naissance • les premiers pas • les premiers mots • le premier anniversaire • les maladies • les joies, peines • etc.
1.9 Imaginer ce qu'il serait devenu aujourd'hui s'il avait toujours été seul.	— *exemples de réponses possible*: • je serais mort de faim • je ne saurais pas parler • je ne saurais pas marcher • j'aurais peur des autres • etc.

THÈME: Ma famille

OBJECTIF TERMINAL 2

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE VIVRE DANS UNE FAMILLE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Faire le portrait de sa famille.	— *selon les divers types (biparentale, monoparentale, etc.)* • nombre de personnes • membres • relations avec les membres (père — mère — grand-père — etc.) • la maison • etc.
2.2 Décrire chaque membre de sa famille.	— *description* • prénom • rang dans la famille • parent, frère et soeur • taille, couleur des cheveux, des yeux • son activité préférée avec chaque membre
2.3 Identifier les membres de sa famille avec qui il préfère se retrouver.	
2.4 Identifier les motifs de ses préférences.	— *exemples de réponses possible* • parce qu'on aime les mêmes jeux • parce qu'on rit ensemble • parce qu'on ne se dispute jamais • parce que j'apprends beaucoup de choses avec lui(elle) • etc. — *notion de différences individuelles*
2.5 Décrire les activités qu'il réalise avec sa famille.	— *exemples de réponses possibles* • voyages • sorties de plein air • jeux • visite de parents • repas • etc.
2.6 Exprimer ce qu'il ressent lorsqu'il participe à ces activités.	
2.7 Dire s'il pourrait participer à ces activités sans sa famille.	
2.8 Dire avec ses propres termes pourquoi il ne pourrait réaliser ces activités dans sa famille.	

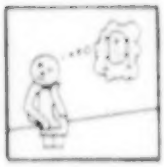


THÈME Ma famille

OBJECTIF TERMINAL 2 (suite)

RECONNAÎTRE L'IMPORTANCE DE VIVRE DANS UNE FAMILLE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.9 Décrire ce que font les membres de sa famille pour prendre soin de lui	— *exemples de réponses possibles* • ils me donnent à manger • ils me donnent des vêtements pour me protéger • ils s'amusent avec moi • ils me donnent des «becs» • etc
2.10 Imaginer ce que serait sa vie s'il n'avait pas de famille	



THÈME: Mon métier

OBJECTIF TERMINAL 3

RECONNAÎTRE QU'IL CONTRIBUERA À L'ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ PAR LE MÉTIER QU'IL CHOISIRA LORSQU'IL SERA GRAND.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Connaître le métier de ses parents, frères et soeurs.	
3.2 S'informer auprès d'eux des avantages qu'ils retirent de leur profession.	
3.3 Reconnaître que lui aussi exercera une profession lorsqu'il sera grand.	— *nécessité d'être autonome* — *besoin d'accomplissement* — *besoin de participation à la collectivité* — *besoin de relations avec les autres*
3.4 Imaginer la profession qu'il aimerait exercer et les motifs qui expliquent son choix.	— *types de métier possible* — *motifs du choix* • aptitudes personnelles • faire comme maman et/ou papa • avantages liés au métier • services rendus à la collectivité • exigences du métier
3.5 Comparer son(ses) choix à ceux de ses pairs.	
3.6 Constater la diversité des métiers possibles dans une collectivité.	— *notion d'adaptabilité au marché (chômage, perfectionnement, travail diversifié)*
3.7 Reconnaître que tous ces métiers sont utiles à la société.	

THÈME: Nature de l'information

OBJECTIF TERMINAL 4

DÉFINIR CE QU'EST L'INFORMATION.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Dire avec ses propres termes ce que signifie pour lui le mot «information».	
4.2 Raconter une situation où il a été informé de quelque chose.	
4.3 Constater que l'information qu'il reçoit peut provenir de différentes sources.	— *sources d'information*: • les amis • la famille • la télévision • la radio • la lecture • la bibliothèque • etc.
4.4 Raconter une situation où il a transmis une information à quelqu'un.	— *exemples de situations possibles*: • j'ai informé mes parents que mes souliers étaient brisés • j'ai informé mon ami(e) de mes projets de vacances • j'ai informé mon petit frère sur la vie des chats • j'ai informé mon professeur de la perte d'un livre
4.5 Se rappeler une situation où l'information reçue lui a causé de la peine, de la joie ou l'a laissé indifférent.	
4.6 Identifier les différentes sortes d'information.	— *sortes d'information*: • nouvelles • renseignement • événement
4.7 Dire avec ses propres termes à quoi sert l'information.	
4.8 Imaginer ce qui se produirait s'il ne recevait jamais d'information.	
4.9 Constater qu'il reçoit et transmet de l'information tous les jours.	— *nécessité de l'information*: • bien de consommation nécessaire à la vie

THÈME: La collecte de l'information

OBJECTIF TERMINAL 5

IDENTIFIER LES DIFFÉRENTES FAÇONS DE RECUEILLIR L'INFORMATION

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.1 Indiquer le type d'information que lui transmettent ses cinq sens.	— *la vue m'informe:* • des couleurs, grandeurs, épaisseurs, formes de tout ce qui m'entoure; • du contenu des livres; • etc. — *l'ouïe m'informe:* • des différents bruits et sons qui m'entourent; • de ce que disent les gens. — *le toucher m'informe:* • de la texture des objets; • de la chaleur des objets. — *l'odorat m'informe:* • des odeurs des objets. — *le goût m'informe:* • de la saveur des aliments; • de la chaleur des aliments; • de la composition (épices, sucre) des aliments.
5.2 Nommer les sens qu'il utilise le plus souvent lorsqu'il désire obtenir une information.	
5.3 Comparer ses réponses à celles de ses pairs.	
5.4 Décrire la façon dont il utilise ses sens.	— *exemples de réponses possibles:* • l'ouïe: — par des questions posées aux adultes; — par l'écoute d'une émission de radio ou de télévision; • la vue: — par des lectures personnelles; — en regardant la télévision.
5.5 Indiquer d'autres façons possibles de recueillir de l'information à l'aide de ces mêmes sens.	— *exemples:* • par des recherches personnelles à la bibliothèque; • par la lecture de journaux, revues; • par la discussion avec ses pairs; • etc.
5.6 Explorer une façon nouvelle de recueillir l'information.	

THÈME: Ma place dans ma famille

OBJECTIF TERMINAL 6

DÉFINIR LA PLACE QU'IL OCCUPE DANS SA FAMILLE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Indiquer le rang qu'il occupe dans sa famille.	— *exemples de réponses possibles* • je suis le plus petit • je suis la plus grande • je suis enfant unique • je suis au milieu de la famille • etc.
6.2 Connaître ses droits dans la famille. 6.3 Décrire ses responsabilités personnelles dans la famille.	— *exemples de réponses possibles* • essuyer la vaisselle • prendre soin de mon jeune frère ou de ma jeune soeur • tondre le gazon • arroser les plantes • mettre de l'ordre dans ma chambre • etc.
6.4 Connaître les responsabilités des autres membres de sa famille. 6.5 Constater l'importance de chacun de ces rôles pour l'harmonie de la famille.	— *éléments d'analyse* • conséquences de l'irresponsabilité de chacun • notion de complémentarité • notion de partage • notion de différence (l'âge — la personnalité — les habiletés)
6.6 Distinguer parmi ses responsabilités celles qu'il aime et celles qu'il n'aime pas prendre. 6.7 Indiquer les motifs de ses préférences. 6.8 Imaginer comment il pourrait rendre plus agréable une responsabilité qui lui revient.	— *exemples de moyens* • discussion avec sa famille de ses sentiments à l'égard de cette responsabilité • proposition d'une modalité d'application

THÈME: Ma place à l'école

OBJECTIF TERMINAL 7

DÉFINIR LA PLACE QU'IL OCCUPE DANS SON ÉCOLE.

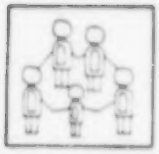
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Situer l'école comme le deuxième groupe dans lequel il vit après sa famille.	— *passage de la famille à l'école:* • fréquentation quotidienne • nombre d'heures passées à l'école • dimension sociale de l'école
7.2 Dire avec ses propres termes pourquoi il fréquente l'école.	— *fonction de l'école* — *aspect développemental de la personne*
7.3 Faire le portrait physique et humain de son école.	— *description sommaire:* • pièces et ameublement • matériel didactique — *groupes-membres:* • élèves, enseignants, direction, parents, professionnels non enseignants, personnel de soutien
7.4 Identifier le rôle des groupes-membres de l'école.	— *rôle:* • des élèves • des enseignants • de la direction • des parents • des professionnels non enseignants • du personnel du soutien
7.5 S'identifier à l'un de ces groupes.	
7.6 Se situer dans sa classe.	— *éléments de situation:* • ses professeurs • ses amis • ses droits dans la classe • ses responsabilités dans la classe • les droits et responsabilités des autres membres de sa classe • ses attentes vis-à-vis des autres • les attentes des autres vis-à-vis de lui • ses activités préférées • ses obligations
7.7 Connaître ses droits et responsabilités dans l'école.	

THÈME: Ma place à l'école

OBJECTIF TERMINAL 7 (suite)

DÉFINIR LA PLACE QU'IL OCCUPE DANS SON ÉCOLE

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.8 Décrire une journée de sa vie à l'école.	— *description* • ses relations • ses activités • ses responsabilités
7.9 Exprimer ses sentiments à l'égard de sa vie scolaire.	— *sentiments* • ce qu'il aime • ce qu'il n'aime pas
7.10 Indiquer des moyens d'apprécier davantage sa vie scolaire.	— *exemples* • participation à de nouvelles activités • discussion avec les personnes concernées



THÈME: Mes groupes d'appartenance

OBJECTIF TERMINAL 8

SE SITUER DANS SES PRINCIPAUX GROUPES D'APPARTENANCE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
8.1 Indiquer les principaux groupes dont il fait partie à l'extérieur de l'école et de la famille.	— *exemples de réponses possibles:* • les amis • le club sportif • les jeannettes • les louveteaux • la chorale • etc.
8.2 Exprimer les raisons de son appartenance à ces divers groupes.	
8.3 Décrire ses principales activités avec chacun de ces groupes.	
8.4 Décrire son rôle dans chacun de ces groupes.	
8.5 Exprimer ce qu'il aime le plus dans chacun de ces groupes.	— *exemples de réponses possibles:* • types d'activités • types de relation • etc.
8.6 Exprimer ses attentes vis-à-vis de chacun de ces groupes.	
8.7 Dire ce que ces groupes attendent de lui.	
8.8 Connaître ses droits et ses responsabilités dans chacun de ces groupes.	
8.9 Exprimer ce qu'il ressent en tant que membre de ces groupes.	

objectifs terminaux et intermédiaires 2e cycle

THÈME: Mon identité sociale

OBJECTIF TERMINAL 1

RECONNAÎTRE SON APPARTENANCE À UNE COLLECTIVITÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
1.1 Dresser la liste de ses liens d'appartenance à divers groupes.	— *liens d'appartenance*: • j'appartiens à une famille • j'appartiens à un groupe d'amis • j'appartiens à une école • j'appartiens à un quartier • j'appartiens à une ville • j'appartiens à une province • etc.
1.2 Définir la notion de collectivité.	— *définition*: «ensemble d'individus groupés naturellement ou pour atteindre un but commun» (Petit Robert)
1.3 Constater qu'il fait partie d'une collectivité.	
1.4 Faire sa carte personnelle d'identité sociale.	— *identité sociale*: • mon nom de famille est... • je fréquente l'école... • j'habite la paroisse de... • située dans la ville de... • située dans la province de... • etc.
1.5 Comparer sa carte à celle de ses pairs.	— *éléments de comparaison*: • similitudes • différences

THÈME: Mes droits et responsabilités

OBJECTIF TERMINAL 2

RECONNAÎTRE QU'IL A DES DROITS ET DES RESPONSABILITÉS EN TANT QU'INDIVIDU ET EN TANT QUE MEMBRE D'UNE COLLECTIVITÉ.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.1 Connaître ce qu'il considère être un droit qui lui revient dans sa famille, dans sa classe ou lorsqu'il est seul.	— *exemples de réponses possibles:* • droit de faire telle activité • droit de dire telle chose • droit d'aller à telle place • droit d'être nourri • droit d'être logé • droit d'être protégé • droit d'avoir de l'affection • etc.
2.2 Dire avec ses propres termes ce qu'est un droit et la raison d'être d'un droit. 2.3 Définir ce qu'est un droit.	— *définition:* «ce qui te permet d'être totalement toi-même, de te développer et de t'épanouir comme individu et comme membre de la société» (les jeunes et leurs droits, p. 1)
2.4 Distinguer les sortes de droits.	— *sortes de droits:* • droits naturels (qui relèvent des besoins fondamentaux) • droits légaux (droits protégés par la société) • droits individuels • droits collectifs
2.5 Connaître les droits fondamentaux de tout être humain.	— *droits fondamentaux:* • droit d'être nourri • droit d'être vêtu • droit d'être logé • droit d'être protégé • droit d'être aimé • droit de travailler
2.6 Reconnaître que tout droit confère des libertés.	— *liberté d'exercer ses droits comme il l'entend, ex.:* • j'ai le droit de m'exprimer ⟶ j'ai la liberté de m'exprimer comme je l'entends • j'ai le droit d'être vêtu ⟶ j'ai la liberté de me vêtir comme je l'entends
2.7 Reconnaître que tout droit lui confère des responsabilités en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité.	— *responsabilités:* • de respecter les droits des autres • de respecter la liberté des autres • d'utiliser mes droits et libertés de façon positive pour mon développement.

THÈME: Mes droits et responsabilités

OBJECTIF TERMINAL 2 (suite)

RECONNAÎTRE QU'IL A DES DROITS ET DES RESPONSABILITÉS EN TANT QU'INDIVIDU ET EN TANT QUE MEMBRE D'UNE COLLECTIVITÉ

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
2.6 Identifier les droits de l'enfant et les responsabilités qui en découlent	— *déclaration des droits de l'enfant*

THÈME: Rôle de l'information

OBJECTIF TERMINAL 3

DÉFINIR LE RÔLE QUE JOUE L'INFORMATION DANS SA VIE.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
3.1 Relever les situations quotidiennes où il a besoin d'information.	— *exemples:* • lors de l'exécution de tâches scolaires, familiales ou sportives • lors de lectures personnelles (besoin de connaître le sens d'un mot) • lors d'une discussion avec les amis, la famille, l'enseignant(e), etc. • lors de la pratique d'une activité culturelle (danse, musique, peinture)
3.2 Dire avec ses propres termes ce qui se produit chez lui lorsqu'il obtient l'information dont il a besoin.	— *exemples:* • possibilité de terminer une tâche • goût d'approfondir une question, d'obtenir davantage d'information • remise en question ou rectification de son opinion personnelle • capacité de discuter avec les autres • etc.
3.3 Se renseigner auprès de ses parents ou autres adultes sur la nature de leurs besoins en information et sur les avantages qu'ils retirent des informations recueillies.	
3.4 Indiquer les avantages personnels qu'il retire de l'information.	— *avantages personnels:* • plus grande connaissance de soi • meilleure connaissance de son environnement • possibilité de communiquer avec les autres • etc.

THÈME: Les centres d'information

OBJECTIF TERMINAL 4

APPLIQUER LES PRINCIPALES ÉTAPES DE L'UTILISATION D'UN CENTRE D'INFORMATION.

OBECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
4.1 Inventorier les sources d'information disponibles dans son milieu.	— *les lieux* • la bibliothèque scolaire • la bibliothèque paroissiale • la bibliothèque municipale • la librairie • le kiosque à journaux et revues • les expositions (ex. : livres)
	— *les outils* • dictionnaires • encyclopédies • journaux et revues • ouvrages spécialisés • publications pour l'informer • publications publicitaires • la radio, la télévision • les banques de données
4.2 Relever parmi ces sources d'information celles qu'il utilise fréquemment.	
4.3 Relater une démarche personnelle d'utilisation d'un centre d'information.	— *éléments d'une démarche* • but de la démarche • étapes parcourues • difficultés rencontrées • information recueillie • degré de satisfaction personnelle
4.4 Décrire sommairement le fonctionnement d'un centre d'information de son milieu.	— *fonctionnement* • rôle du centre d'information • système de classification des outils d'information • système de prêts • rôle des personnes-ressources • modes d'utilisation des outils d'information • horaire d'ouverture et de fermeture du centre
4.5 Identifier les principales étapes relatives à l'utilisation d'un centre d'information.	— *démarches* • identification du sujet • rencontre avec la ou les personnes-ressources du centre • collecte des outils d'information • lecture, audition ou visionnement • prise de notes
4.6 Exprimer les difficultés qu'il éprouve à réaliser une ou plusieurs étapes.	
4.7 Expérimenter l'une ou l'autre de ces étapes.	

THÈME: Le vandalisme

OBJECTIF TERMINAL 5

EFFECTUER UNE ACTION SUSCEPTIBLE
D'ENCOURAGER LE RESPECT DU BIEN PUBLIC.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
	— *C.F. volet «Éducation à la consommation» Niveau primaire 1er cycle, O.T. 2*

5.1 Se rappeler les biens et services publics que les gens utilisent.	— *exemples de biens et services utilisés:*
	• bibliothèque: besoin de s'informer
	• centres de loisirs: besoin de se divertir
	• transport en commun: besoin de se déplacer
	• église: besoin de se recueillir
	• école: besoin de se développer
	• parc: besoin de se détendre
	• garderie:
	  • pour l'enfant: besoin de vivre en groupe, d'être protégé
	  • pour les parents: besoin de travailler à l'extérieur du foyer

5.2 Identifier les besoins que satisfait l'utilisation de ces biens et services.	
5.3 Relever dans son milieu des exemples où ces biens et services publics ont subi des dommages matériels importants.	
5.4 Dire avec ses propres termes ce qu'est le vandalisme.	
5.5 Imaginer les motifs qui amènent les personnes à commettre volontairement des actes de vandalisme.	— *motifs:* • la jalousie • le défi (les airs) • la vengeance • le plaisir • l'insatisfaction à l'égard d'un bien ou d'un service
5.6 Connaître les conséquences personnelles et sociales des actes de vandalisme.	— *conséquences personnelles:* • autopunition • perte d'un élément ou de l'ensemble du service • sanctions par la loi • non amélioration de ce qu'il revendique — *conséquences sociales:* • impossibilité pour la collectivité de tirer profit de ce bien ou service • augmentation des coûts d'entretien pour les contribuables (les parents) • limite des ressources disponibles

THÈME: Le vandalisme

OBJECTIF TERMINAL 5 (suite)

EFFECTUER UNE ACTION SUSCEPTIBLE
D'ENCOURAGER LE RESPECT DU BIEN PUBLIC

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
5.7 Exprimer son opinion personnelle face aux actes de vandalisme.	
5.8 Imaginer avec ses pairs des façons d'encourager son milieu au respect de la propriété publique.	— *exemples de façons possibles:* • campagne de sensibilisation • diaporama • affiches dans le corridor de l'école • enquête • information dans les autres classes • journal de l'école

THÈME: Les règles familiales

OBJECTIF TERMINAL 6

PARTICIPER À L'ÉTABLISSEMENT ET À L'APPLICATION DES RÈGLES FAMILIALES.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.1 Énumérer les règles établies dans sa famille.	— *Exemples de réponses possibles* • règles qui concernent: • l'horaire: du coucher, des repas, des devoirs, de la télévision, des sorties, etc. • l'hygiène: se laver soir et matin, se laver les mains avant les repas, se brosser les dents, changer régulièrement ses sous-vêtements, etc. • l'usage des pièces et des meubles de la maison • l'alimentation • le partage à la maison • etc.
6.2 Imaginer ce qui se passerait si ces règles n'existaient pas.	
6.3 Démontrer l'utilité des règles dans sa famille.	— *utilité des règles*: • notion d'harmonie • notion de santé • notion d'économie • notion de prévention
6.4 Comparer les règles de sa famille avec celles de ses pairs.	— *éléments de comparaison*: • similitudes • différences
6.5 Constater la diversité des règles.	— *diversité*: • dans la nature des règles • dans l'application • des familles
6.6 Constater l'aspect évolutif des règles.	— *aspect évolutif*: • modification de règles • élimination de règles • ajout de règles
6.7 Connaître les raisons qui conduisent à changer les règles.	— *raisons*: • inefficacité d'une règle • rejet de la règle par les membres de la famille • règle devenue désuète par suite de l'évolution des enfants • etc.

THÈME: Les règles familiales

OBJECTIF TERMINAL 6 (suite)

PARTICIPER À L'ÉTABLISSEMENT ET À L'APPLICATION DES RÈGLES FAMILIALES

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
6.8 Définir son rôle personnel dans l'établissement et l'application des règles dans sa famille.	— *notions de:* • responsabilité en tant que membre • droit à l'expression de chacun des membres • devoir de participer à l'harmonie familiale
6.9 Décrire dans quelles situations familiales il pourrait contribuer à l'établissement et à l'application de règles.	
6.10 Discuter avec sa famille de l'opportunité de sa contribution.	

THÈME: L'accueil

OBJECTIF TERMINAL 7

ADOPTER UNE ATTITUDE D'ACCUEIL À L'ÉGARD DES PERSONNES DE SON MILIEU QUI ONT UN MODE DE VIE DIFFÉRENT DU SIEN.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
7.1 Trouver dans son milieu des personnes ou groupes de personnes qui ont un mode de vie différent du sien.	— *exemples:* • les personnes âgées • les personnes handicapées • les minorités ethniques
7.2 Se renseigner sur le mode de vie de l'une de ces personnes ou de ce groupe de personnes.	— *mode de vie:* • leur famille et amis • leurs loisirs • leur alimentation • leur maison, logement • leur travail • leurs besoins • leurs désirs • leurs difficultés • leurs relations avec les autres
7.3 Présenter à ses pairs une synthèse de son enquête.	
7.4 Démontrer une connaissance sommaire des droits de la personne.	— *références:* • déclaration universelle des droits de l'homme, articles: 1-2-3-7-12-18-19-22 et 23-24-25-26-27 • Charte des droits et libertés de la personne • Charte canadienne des droits
7.5 Vérifier si les droits de cette personne ou de ce groupe de personnes sont respectés.	
7.6 Exprimer ce qu'il ressent à l'égard de ces personnes.	— *exemples de réponses possibles:* • peine • amour • indifférence • désir de les connaître davantage • etc.
7.7 Exprimer ce qu'il ressent à l'égard des personnes qui ne respectent pas les droits des autres.	
7.8 Appliquer un moyen de respecter davantage les droits de la personne.	— *exemples:* • ne pas ridiculiser certaines personnes • inviter un enfant de race différente à jouer avec lui • etc.

THÈME : Le civisme

OBJECTIF TERMINAL 8

DÉMONTRER L'IMPORTANCE DE FAIRE PREUVE DE CIVISME DANS LA VIE

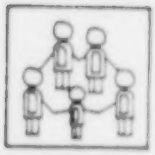
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
8.1 Définir avec ses propres termes le civisme.	— *définition* : • action de porter secours à des personnes qui sont en danger • action d'apporter son aide à des personnes qui en ont besoin • action de respecter le bien public
8.2 Relater des actes de civisme dont il a déjà été témoin dans son milieu.	— *exemples* : • quelqu'un qui aide une personne âgée à traverser la rue • une personne qui prend toujours soin de jeter ses déchets dans les paniers à ordures • etc.
8.3 Exprimer son opinion sur la valeur de ces actes.	
8.4 Raconter une expérience personnelle où il a eu besoin de l'aide de quelqu'un.	
8.5 Exprimer ce qu'il a ressenti lorsqu'il a reçu de l'aide.	
8.6 Imaginer ce qui serait arrivé s'il n'avait pas reçu cette aide.	
8.7 Exprimer ce qu'il a ressenti lors d'une situation où il n'a pas eu l'aide dont il avait besoin.	
8.8 Indiquer les dangers que peuvent comporter certains actes de civisme.	— *dangers pour le sauveteur* : • de perdre la vie • de se blesser • d'endommager ses biens
8.9 Constater l'importance qu'accorde la société aux actes de civisme.	— *Loi visant à favoriser le civisme (L.R.Q., C. C-20)*
8.10 Imaginer ce qui se produirait dans une société où personne ne ferait preuve de civisme.	
8.11 Indiquer les situations où il pourrait faire preuve de civisme.	— *situations* : • à l'école • à la maison • dans la rue • au parc • etc.

THÈME: Les règles

OBJECTIF TERMINAL 9

RECONNAÎTRE L'EXISTENCE ET L'UTILITÉ DES RÈGLES À L'INTÉRIEUR DES GROUPES SOCIAUX.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
9.1 Se rappeler les règles qui existent dans sa famille.	— *Cf. objectif intermédiaire 6.1, primaire 2e cycle*
9.2 Indiquer des règles qui existent dans son école.	— *règles:* • de la classe • de l'école
9.3 Faire connaître des règles qui existent dans les jeux.	— *règles portant sur:* • la formation d'équipes de jeu • la tricherie • l'organisation du jeu • l'horaire des activités • etc.
9.4 Indiquer des règles qui existent dans sa ville.	— *règles portant sur:* • la circulation • la sécurité • l'entretien des lieux publics • etc.
9.5 Constater la diversité des règles.	— *adaptation des règles aux besoins de la collectivité*
9.6 Imaginer ce qui se produirait dans un groupe social dont il est membre en l'absence de chacune des règles établies.	— *règles existant dans:* • la famille • la classe et l'école • le groupe d'amis • etc.
9.7 Constater l'utilité des règles.	— *utilité des règles:* • prévention de conflits dans le groupe • résolution de conflits



THÈME: Les lois

OBJECTIF TERMINAL 10

RECONNAÎTRE L'EXISTENCE ET LA RAISON D'ÊTRE DES LOIS.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
10.1 Dire avec ses propres termes ce qu'est une loi.	— *définition*: ensemble de règles régissant la vie en société et dont le contenu reflète les valeurs de la société
10.2 Identifier les caractéristiques d'une loi.	— *caractéristiques*: • impersonnelle (loi générale) • personnelle (loi privée) • obligatoire
10.3 Savoir comment sont élaborées les lois.	— *mode d'élaboration*: • rôle des gouvernements (3 paliers) • rôle des législateurs (3 paliers) • rôle des individus, groupes ou association
10.4 Nommer différentes lois dans la société québécoise.	— *exemples de lois*: • provinciale: ◦ Loi sur la protection du consommateur ◦ Loi sur la protection de la jeunesse ◦ Loi des accidents de travail ◦ Loi sur la santé et la sécurité au travail • fédérale: ◦ Loi sur les stupéfiants ◦ Loi sur les aliments et drogues ◦ Code criminel
10.5 Identifier les raisons d'être des lois.	— *raisons d'être des lois*: • maintien de la paix dans la société • prévention de conflits • réponse aux besoins nouveaux de la société • protection des intérêts individuels et collectifs
10.6 Nommer les personnes chargées de faire observer la loi.	— *rôle des policiers*
10.7 Exprimer son opinion personnelle sur l'utilité des lois.	
10.8 Se familiariser avec une loi qui le concerne.	— *exemples*: • Loi de la protection de la jeunesse • Loi de la protection du consommateur • Loi des jeunes délinquants

THÈME: Les lois

OBJECTIF TERMINAL 10 (suite)

RECONNAÎTRE L'EXISTENCE ET LA RAISON D'ÊTRE DES LOIS

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
10.9 Exprimer son opinion personnelle sur cette loi.	— *exemples* • est-elle utile? • est-elle juste?
10.10 Identifier les implications du non-respect de cette loi.	— *implications* • pour l'individu • pour la société

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION D'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'éducation dans le trafic, apprendre à être citoyen, ça vaut le coup!* Bibliothèque nationale du Québec, Dossier 7980-1576, 1er trimestre 1980, 16 p.

CHAMPAGNE-GILBERT, Maurice, *la famille et l'homme à délivrer du pouvoir*, Leméac, Ottawa, 1980.

FÉDÉRATION DES JEUNES CANADIENS FRANÇAIS, *Les jeunes et leurs droits*, guide à l'intention des animateurs-jeunesse, Ottawa, 1981, 160 p.

Groupe de recherche sur l'information juridique de l'Outaouais, *Manuel d'éducation juridique*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1981.

ILLICH, I., *La convivialité*, Seuil, Paris, 1973, 159 p.

LEDUC, Constance et Philippe Robert de Massy, *Jeunes, égaux en droits et responsables*, Service de l'éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 4e trimestre 1981, 38 p.

L'INSTITUT VANIER DE LA FAMILLE, *Les enfants et la société familiale*, juin 1979.

MAGAZINE, C.E.Q., *L'avenir des jeunes québécois sacrifié*, C.E.Q., Québec, automne 1981, 64 p.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE, «L'enfance maltraitée... ça existe aussi au Québec», *Comité de la protection de la jeunesse*, Cahiers 1 et 2, Montréal, 1981.

O.M.E.P., *Le jeune enfant, citoyen à part entière?* Textes de conférences, Québec, août 1980.

REBOUL, Olivier, *L'éducation politique et l'école*, Actes du congrès mondial, l'école et les valeurs, Trois-Rivières, Serge Fleury Éditeur, 1981, p. 57 à 70.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, *Rapport de recherche sur les jeunes québécois et l'information*, Laboratoire de recherche sur la télévision et l'enfant, Montréal, août 1980, 24 p.

PÉRIODIQUES

Droits et libertés, Commission des droits de la personne du Québec, bulletin mensuel de la commission des droits de la personne du Québec.

Gazette des femmes, Conseil du statut de la femme.

Justice, ministère de la Justice du Québec.

Le familier, Fédération des unions de familles Inc.

QUATRIÈME PARTIE

ÉVALUATION

4. ÉVALUATION

4.1 CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

L'évaluation pédagogique est l'activité qui permet de vérifier si les objectifs visés par les programmes sont atteints par les élèves. C'est une activité qui fait partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage. Plus l'évaluation se fait systématiquement, plus on est assuré que les informations qui en découlent sont fiables. Les décisions relatives à l'apprentissage prises à la lumière de ces informations ont ainsi plus de chances d'être pertinentes et efficaces.

Deux grands types d'évaluation interviennent dans ce programme: l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'*évaluation formative* est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève. Elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser. Ainsi, elle intervient au début, au cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage, l'essentiel étant d'améliorer celui-ci *pendant qu'il a lieu*. Les décisions qui en découlent sont strictement d'ordre pédagogique. L'enseignant pourra, par exemple, modifier sa planification, ses stratégies, ses attitudes, l'environnement et proposer de nouvelles activités d'apprentissage à l'élève. Celui-ci pourra, de son côté modifier ses stratégies d'apprentissage.

L'*évaluation sommative* intervient à la fin d'un groupe de tâches d'apprentissage comme un programme ou une partie importante de programme. Elle sert à informer l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. Les épreuves de fin d'étape, par exemple, servent à l'évaluation sommative. Les décisions qui en découlent peuvent être d'ordre pédagogique ou d'ordre administratif. Ce sont d'ailleurs les résultats de l'évaluation sommative qui sont le plus souvent communiqués aux parents.

À la base de ces deux types d'évaluation se trouve le problème de la collecte d'indices, c'est-à-dire de la mesure. Les instruments de mesure, comme par exemple les examens, les tests, les grilles d'observation, quand ils sont bien faits, assurent une base solide au processus d'évaluation. Les indices ou les résultats fournis par la mesure peuvent être interprétés de deux façons.

Lorsqu'on veut connaître la performance d'un élève par rapport à celle des autres élèves de sa classe ou de son école, on compare les résultats les uns aux autres. On peut ainsi obtenir des rangs, des positions, des groupements d'élèves de même niveau de rendement. C'est ce qu'on appelle l'interprétation normative. Elle intervient surtout en évaluation sommative.

Lorsque, par ailleurs, ce qui nous intéresse c'est le progrès personnel d'un élève dans l'acquisition de connaissances ou dans le développement d'habiletés, il est plus important de comparer les réalisations de l'élève à celles qui étaient prévues au début de la période d'apprentissage. Un seuil de réussite préétabli permet d'inférer que l'élève maîtrise ou qu'il ne maîtrise pas les objectifs poursuivis. C'est ce qu'on appelle l'interprétation critériée. Elle est utilisée tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative.

Dans sa tâche quotidienne, l'enseignant pratique l'évaluation formative qui le guide dans son action, et cette évaluation gagne à se faire le plus individuellement possible afin de mieux servir chaque élève. Toutefois, l'enseignant ne peut se soustraire à la responsabilité d'apprécier et de rendre compte du progrès de ses élèves. C'est alors qu'intervient l'évaluation sommative, comme par exemple lors des étapes ou à la fin de l'année.

Lorsqu'il s'agit d'informer les parents, on pourra avoir recours à divers types de formulaires d'évaluation (bulletin, feuille de route, communication aux parents, etc.) où seront consignées des données provenant soit de l'évaluation formative, soit de l'évaluation sommative.

4.2 ÉVALUATION EN FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE

Compte tenu de ces aspects d'ordre général, il conviendrait de traiter spécifiquement de l'évaluation dans le cadre du programme «Formation personnelle et sociale».

4.2.1 Objets d'évaluation

Le présent programme vise la formation de l'élève sur le plan personnel et social. C'est dire que le programme va bien au-delà de la simple information sur tous les sujets qu'il traite.

Si ce programme concerne la formation, il va de soi que lorsque viendra pour l'enseignant le moment de procéder à l'évaluation des élèves pour les divers apprentissages contenus dans le programme, il devra considérer dans cette évaluation le degré de formation de l'élève. Or, comment pouvons-nous évaluer le degré de formation de l'élève en ce qui concerne la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la vie en société et la consommation? C'est en précisant en premier lieu les composantes de cette formation qu'il sera possible de la soumettre à une véritable évaluation.

La formation nécessite d'abord une transmission d'information. En effet, l'élève pour se développer du point de vue personnel et social doit pouvoir acquérir une connaissance structurée des éléments qui composent les cinq secteurs de vie étudiés par le présent programme. Cette appropriation du savoir constitue le préalable à toute démarche de formation.

Une fois acquises, les informations doivent être intégrées par l'élève, c'est-à-dire que celui-ci doit composer avec ces nouvelles données selon ce qu'il est et ce qu'il veut être. À quoi servirait une accumulation d'informations si elles ne contribuent pas à l'épanouissement de l'élève? L'intégration de l'information au vécu de l'élève est source de formation, car elle aura à plus ou moins long terme des répercussions sur les attitudes de ce dernier.

Prenons l'exemple d'un élève qui durant l'année scolaire reçoit un cours d'Éducation à la santé. Si, lors d'un test d'acquisition de connaissances sur l'alimentation, l'élève démontre une excellente connaissance de l'objet d'étude, mais n'a pas intégré l'information reçue, car elle n'a eu aucun impact sur son régime alimentaire, il est clair que celui-ci n'a pas atteint l'objectif de formation que vise le programme. Évaluer le degré de formation de l'élève exige qu'on prenne en considération à la fois les acquisitions notionnelles de l'élève et les attitudes ou comportements de ce dernier en fonction des connaissances acquises.

Évaluer le degré d'acquisition de connaissances par un élève est généralement chose facile. L'évaluation des attitudes est plus complexe. Encore faut-il connaître la nature des attitudes qu'il importe d'évaluer. Le programme «Formation personnelle et sociale» devrait inciter l'élève à adopter les attitudes suivantes:

- l'ouverture à l'autre
- le respect de l'autre
- l'autonomie
- l'authenticité
- la curiosité
- la créativité
- l'ouverture au changement
- l'acceptation de soi
- l'esprit critique
- la responsabilité
- la prudence
- l'enthousiasme
- l'engagement

Ces principales attitudes sont toutes perceptibles mais à des degrés différents, selon le niveau de développement de l'enfant et selon l'objet d'étude. L'enseignant soucieux de la formation de l'élève saura être attentif à ces éléments lors de l'évaluation qu'il fera du degré de formation de l'élève. L'évaluation vue ainsi permettra à l'enseignant de mieux connaître l'élève et de le guider davantage dans le pas à pas de son développement.

En ce qui a trait aux moyens utilisés pour l'évaluation de la formation de l'élève, nous croyons que cette évaluation ne sera possible d'abord que *par l'observation continue*, l'échange mutuel entre enseignant-élève, voire même la coévaluation de ces derniers. L'évaluation devrait également s'effectuer en collaboration étroite avec la famille, étant donné le rôle primordial qu'elle joue dans la formation des jeunes. Cette collaboration permettrait d'une part, d'assurer la complémentarité famille-école et d'autre part, d'obtenir une évaluation qui soit représentative de l'ensemble du cheminement de l'élève.

Le guide pégagogique qui accompagne ce pro-

gramme offrira à cet effet différents modèles d'évaluation de la formation de l'élève pour chacun des cinq volets du programme.

4.2.2 Mises en garde

Évaluer la formation personnelle et sociale, c'est vérifier le degré de compréhension et d'intégration de l'élève en ce qui concerne les différentes dimensions de sa vie. En ce sens, l'évaluation de la formation de l'élève ne doit *en aucun cas* utiliser des critères subjectifs, telles les positions ou conceptions qu'adoptent la famille ou le milieu et qui, par conséquent, ont une influence sur l'élève. Il ne s'agit pas ici, d'évaluer la famille à travers l'élève, mais bien l'élève dans son cheminement personnel et social. À cet égard, ce programme rejette toute forme d'endoctrinement. L'universalité des valeurs qu'il propose (responsabilité — amour — respect d'autrui — autonomie — tolérance, etc.) élimine d'emblée toute promotion d'une conception au détriment d'une autre.

Une seconde mise en garde concernant l'évaluation s'impose ici. Considérant que l'Éducation à la santé, à la sexualité, aux relations interpersonnelles, à la vie en société et à la consommation est l'affaire de toute une vie, il ne faut en *aucun cas* attribuer à l'élève la mention «échec» à une étape ou une autre de son développement. C'est dans l'optique d'une éducation continue que doit s'effectuer l'évaluation de l'élève. Même si les objectifs de chacun des volets du programme sont établis suivant le degré de développement de l'élève et que, de ce fait, on peut supposer que celui-ci sera capable de les atteindre, le respect du rythme individuel demeure essentiel lors de l'évaluation. Ce qu'un élève n'a pas atteint durant une période donnée pourra l'être par la suite si tous les appuis lui sont fournis lors de ses apprentissages. Placer l'élève en situation d'échec constituerait un frein à la poursuite de son développement.

4.3 INFORMATIONS FIGURANT DANS BULLETIN SCOLAIRE

Le bulletin est l'instrument utilisé par l'enseignant pour fournir aux parents les informations relatives au cheminement de leur enfant dans l'ensemble de la vie scolaire. Les parents peuvent ainsi suivre de plus près l'évolution de leurs enfants et les aider davantage à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

La formation personnelle et sociale comme les autres programmes d'études apparaît dans le bulletin de l'élève et est évaluée d'une manière globale, c'est-à-dire qu'elle doit comprendre, et les acquisitions notionnelles de l'élèves, et l'interprétation qu'il aura faite de ces acquisitions. C'est de cette façon que le bulletin scolaire aura véritablement sa raison d'être. Le lecteur trouvera dans le guide pédagogique différentes propositions de notation pouvant apparaître dans le bulletin de l'élève.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

BÉLANGER, Robert, *Parents d'adolescents*, Bibliothèque nationale du Québec, 3e trimestre, 1981, Ottawa, 315 p.

BIGGE, M.L., *Learning Theories for Teachers*, 3e éd. Harper & Row Publishers New York, 1976, 386 p.

BLOOM, S. et al., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome II, *Domaine affectif*, traduit M. Lavallée, Éducation Nouvelle, Montréal, 1969.

BRUNER, J.S., *The Process of Education*, Vintage Book, N.Y., 1960.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'égalité des chances en éducation*, doc. no. 5-2046, 1979, 132 p.

DE LANDSHEERE, V., et G., *Définir les objectifs d'éducation*, P.U.F., collection «Pédagogie d'aujourd'hui», Paris, 1975.

DE ROSNAY, J., *Le macroscope — Vers une vision globale*, Editions du Seuil, Paris, 1975.

DEWEY, John, *Democracy and Education*, Coll. Collier-Macmillan Limited, éd. The Free Press, New York, 1966, 378 p.

D'HAINAULT, L., *Des fins aux objectifs de l'Éducation*, éd. Tabor, Bruxelles, 1977, 400 p.

ÉRICKSON, Érik, H., *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1959.

ÉRICKSON, Érik H., *Adolescence et crise*, Flammarion, Paris, 1972.

FROMM, E., *L'homme pour lui-même*, Éditions sociales françaises, Paris, 1967, 189 p.

GAGNÉ, R., *Les Principes Fondamentaux de l'Apprentissage*, Application à l'Enseignement, éd. HRW Ltée, Montréal, 1976, 148 p.

GINGRAS AUDET, J.M., «L'école et la transmission des valeurs», dans la revue *Prospectives*, février 1981, pp. 35-43.

GRAND'MAISON, Jacques, *Une philosophie de la vie*, Leméac, Montréal, 1977.

GRAND'MAISON, Jacques, *Le Privé et le Public*, Montréal, Leméac, 1974.

HARE, R.-M., «Adolescents into Adults», dans T.H.B. Hollings (dir.), *Aims in Education: the Philosophical Approach*, University Of Manchester Press, Manchester.

HÉBERT, Bruno, Éduquer, c'est aussi accompagner, entrevue avec Carlo Zanetti, dans *Prospective*, février 1981, pp. 23-29.

HUBERMAN, A.M., *Comment s'opèrent les changements en éducation, contribution à l'étude de l'innovation*, Unesco (Expérience et innovations en éducation 4), 1973, 109 p.

ILLICH, I., *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.

KOHLBERG, L., «Stage ans Sequence: the Cognitive-Developmental Approach to Socialization» in David A. Gslin (dir.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally College Publishing Co., Chicago, 1969, pp. 347-480.

KOHLBERG, L., «From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development», dans Theodore Mitchel (dir.), *Cognitive Development and Epistemology*, Academic Press, New York, pp. 151-235.

KOHLBERG, L., «Stages and Moral Development as a Basis for Moral Education», in C. Beck, B.S. Crittenden et E.V. Sullivan (dir.), *Moral Education, Interdisciplinary Approaches*, University of Toronto Press, Toronto, 1971, pp. 21-92.

LABORIT, H., *La nouvelle grille pour décoder le message humain*, Laffont, Paris, 1974.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, «La formation personnelle et sociale à l'école», *Conseil-Éducation*, 2 février 1978, pp. 1-2.

LEFEBVRE, A., *La vie des hommes*, Livret pédagogique, Ed. Guérin, 1973.

LEGENDRE, R., *Une éducation... à éduquer*, Éditions France-Québec, Montréal, 1979, 310 p.

LEPINE, G., *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, Montréal, Les Éditions coopératives Albert St-Martin, 1977.

MENDEL, Gérard, *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1971.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique*, Fascicule I, *Introduction à la mesure et à l'évaluation*, Service de mesure et d'évaluation, Publié par le Service Général des Communications, Québec 1976, Doc. no 16-7251.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique*, Fascicule II, *Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la Mesure et de l'évaluation*, Service de Mesure et d'Évaluation, Publié par le Service Général des Communications, Québec, 1976, Document No 16-7252.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique*, Fascicule III, *Notions sur la taxonomie*, Service de Mesure et d'Évaluation, Québec, 1976, 54 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Projet, ÉVAPED, 5 octobre 1979, 36 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide docimologique*, Nos 1 à 6, Québec, 1977-1978, codes 16-7251 à 16-7256.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les options en éducation*, Gouvernement du Québec, Presses du Service des impressions en régie du ministère des Communications, 1981, 471 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes ou sections de programmes des différentes provinces canadiennes qui s'apparentent au projet de programme de formation personnelle et sociale au Québec*, Document de travail, D.G.D.P., mai 1980.

MORIN, Edgar, *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973.

PAQUETTE, C., George Hein, Michael Patton Quinn, *Évaluation et pédagogie ouverte*, éd. NHP, 1980.

PAQUETTE, C., *Le projet éducatif*, éd. NHP, 1979.

PAQUETTE, C., *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, éd. NHP, Ottawa, 1976, 220 p.

PARÉ, A., *Créativité et pédagogie ouverte*, Québec, éd. N.H.P.

PETERS, R.S., P.W., Hamlyn et al, *The Concept of Education*, Ed. R.S. Peters, Routledge & Kegan Paul, The Humanities Press, New York, 1967, 224 p.

PIAGET, Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Genève, 1937.

PIAGET, Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1937.

POPHAM, W.J., Eisner, E.W., Sullivan, G.G., Tyler L., AERA, Monograph Series on Curriculum Evaluation, vol. 3, *Instructional Objectives*, Chicago, Rand McNally 1969.

REBOUL, Olivier, *Langage et idéologie*, P.U.F., Paris, 1980.

REBOUL, O., «Les fins de l'Éducation», dans *Études Philosophiques*, no 2, avril 1973, pp. 203-125.

REBOUL, O., *La Philosophie de l'Éducation*, P.U.F., Paris, 1971.

REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre*, P.U.F., Paris, 1980.

REBOUL, Olivier, *L'endoctrinement*, P.U.F., Paris, 1977.

ROCHER, Guy et W. Pierre Bélanger, *École et société au Québec*, Montréal, éd. HMH, 1970, 469 p.

SAYLOR, J.G., W.M. Alexander, *Planning Curriculum for Schools*, Holt, Rinehart & Winston, Montréal, 1974, 404 p.

SHORT, E.C., G.D. Marconit, *Contemporary Thought on Public School Curriculum*, W.C. Brown Co., Publishers, Dubuque, Iowa, 1970.

STAKE, R.E., «Toward a Technology for the Evaluation of Educational Programs», in R. Tyler, R. Gagné et M. Scriven, *AERA Monograph Series an Curriculun Evaluation*, no 1: Perspectives of Curriculum Evaluation, Rand McNally Co., Chicago, 1970.

TOUSSAINT, F., «Nouveaux programmes et pédagogie, dans *Vie pédagogique*, vol. 7, avril 1980, pp. 4-8.

TYLCO, R.W., *Basic Principles of Curriculum and instruction*, University of Chicago Press, U.S.A., 1949.